Kurt Häfeli
Markus P. Neuenschwander
Stephan Schumann *Hrsg.*

RESEARCH

Berufliche Passagen im Lebenslauf

Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz





Berufliche Passagen im Lebenslauf

Kurt Häfeli • Markus P. Neuenschwander
Stephan Schumann (Hrsg.)

Berufliche Passagen im Lebenslauf

Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz



Herausgeber
Kurt Häfeli
Zürich, Schweiz

Stephan Schumann
Konstanz, Deutschland

Markus P. Neuenschwander
Solothurn, Schweiz

Diese Publikation wurde ermöglicht durch die finanzielle Unterstützung des schweizerischen Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).

ISBN 978-3-658-10093-3 ISBN 978-3-658-10094-0 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-10094-0

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Springer VS

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media (www.springer.com)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Der Stellenwert und die Wertschätzung der Schweizer Berufsbildung sind in jüngster Zeit weit über die Landesgrenzen hinaus stark gestiegen. Das duale Berufsbildungssystem gilt heute sowohl als treibender Erfolgsfaktor der Schweizer Wirtschaft als auch als Stärke der Schweiz im internationalen Wettbewerb.

Mit Eintritt in die Sekundarstufe II beginnt für Heranwachsende der nachobligatorische Teil ihrer Ausbildung. Rund zwei Drittel aller Jugendlichen entscheiden sich, eine berufliche Grundbildung in Angriff zu nehmen. Dieser erste Übergang, die erste Nahtstelle, erfordert wegweisende Auswahl- und Entscheidungsprozesse im Hinblick auf die eigene Berufsbiografie. Auch während der Berufsausbildung und später an der zweiten Schwelle (Sekundarstufe II – Tertiärstufe respektive den Arbeitsmarkt) treffen die jungen Erwachsenen Entscheidungen, die den eigenen Bildungsverlauf und Berufsweg grundlegend prägen.

Berufsbildungsentscheidungen sind nicht nur für die Individuen von grosser persönlicher Bedeutung, sondern auch für die Wirtschaft und die Gesellschaft als Ganze. Die Transitionsforschung und ihre Erkenntnisse erlauben die Generierung von Wissen über die Schnittstellen im Berufsbildungssystem und tragen wesentlich zur stetigen und evidenzorientierten Verbesserung und Weiterentwicklung unseres Berufsbildungssystems bei. Gleichzeitig können sie aber auch helfen, Aspekte der Fachkräfteproblematik oder der Chancengerechtigkeit neu zu beleuchten. Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI legt deshalb schon seit geraumer Zeit im Rahmen der von ihm geförderten Berufsbildungsforschung einen Schwerpunkt auf die Transitionsforschung.

Bund und Kantone sind sich der immensen Bedeutung der Übergänge im (Berufs-) Bildungssystem bewusst. Die Analyse von Bildungsverläufen steht im Zentrum des nationalen Bildungsmonitorings. Ausserdem stellen eine verbesserte Studien- und Berufswahl beziehungsweise Berufsberatung einen gemeinsamen Handlungsschwerpunkt von Bund und Kantonen dar.

In diesem Sinne möchte ich die Gelegenheit nutzen, den Herausgebern des vorliegenden Sammelbandes, Herrn Prof. Dr. Kurt Häfeli, Herrn Prof. Dr. Markus Neuenschwander sowie Herrn Prof. Dr. Stephan Schumann für ihr Engagement

im Bereich der Transitionsforschung zu danken. Gleichzeitig danke ich allen Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes ebenso herzlich. Sie leisten einen wichtigen Beitrag für die Weiterentwicklung der Berufsbildung in der Schweiz.

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation

Der stellvertretende Direktor

Josef Widmer

Transitionsforschung in der Schweiz – ein kurzer Überblick

Kurt Häfeli, Markus P. Neuenschwander & Stephan Schumann

Am Übergang von der Schule in den Beruf werden wichtige Weichen gestellt, die den Lebenslauf eines Menschen vorbereiten. Jugendliche müssen sich zwischen verschiedenen Ausbildungsgängen und Berufen entscheiden und sich für gewünschte Zulassungen qualifizieren. Dabei unterscheiden sich die Anforderungen im Bildungssystem deutlich von denjenigen im Wirtschaftssystem bzw. in der Arbeit. Entsprechend sind Schulen mit der Aufgabe konfrontiert, einerseits die eigenen bildungsimmanenten Ansprüche zu erfüllen, andererseits die Schülerinnen und Schüler auf den neuen beruflichen Kontext vorzubereiten. Die Betriebe stehen vor der Herausforderung, durch Produktivität ihr Überleben bzw. ihren Gewinn zu sichern und gleichzeitig ihren eigenen Nachwuchs zu qualifizieren und eine hohe Ausbildungsqualität bereitzustellen.

Entsprechend anforderungsreich gestaltet sich dieser Übergangsprozess für die jungen Menschen und deren Unterstützungspersonen. Daher ist es nicht erstaunlich, dass das Interesse an diesen Übergangsprozessen in der öffentlichen Wahrnehmung stark zugenommen hat. Nicht nur die Berufs- und Laufbahnberatung, sondern auch die Schule und Ausbildungsinstitutionen sowie die Betriebe suchen Wege, wie junge Menschen beim Berufseintritt unterstützt werden können, so dass jede Person zur richtigen beruflichen Funktion findet. Gleichzeitig sind der Übergang in den Beruf und die berufliche Entwicklung häufig von Unterbrüchen und Umwegen charakterisiert. Frühe berufliche Ziele werden immer seltener direkt erreicht. Aufgrund des Fachkräftemangels hat sich der Handlungsbedarf zugespitzt. Damit sind auch spätere Phasen der beruflichen Entwicklung (Berufswechsel, Nachholbildung, Weiterbildung etc.) relevant geworden.

K. Häfeli et al. (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf*,
DOI 10.1007/978-3-658-10094-0_1,

1 Einbettung und Zielsetzung

Trotz der herausragenden Bedeutung des Übergangs von der Schule in den Beruf und der weiteren beruflichen Entwicklung für Individuen und Betriebe ist die Forschungslage in diesem Themenbereich erstaunlich mager. In einer Literaturübersicht konnten Häfeli und Schellenberg (2009) zwar knapp 60 Studien oder Projektevaluationen zum Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zusammenstellen, die in der Schweiz von 2000-2009 durchgeführt wurden. Allerdings waren viele dieser Untersuchungen in ihren Aussagen begrenzt, weil sie nur einige wenige Merkmale untersuchten, sich auf Stichproben mit eingeschränkter Aussagekraft bezogen oder ein querschnittliches Design aufwiesen. Zudem konzentrierten sie sich meist auf die erste Schwelle, d.h. den Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II, in zweiter Linie auf die Berufsausbildung, wobei die wichtigen Lehrvertragsauflösungen selten untersucht wurden. Wenig Beachtung fand die zweite Schwelle - der Übergang von der Sekundarstufe II in die weiterführende Tertiärstufe oder in den Arbeitsmarkt.

Einige wenige Studien waren breit angelegt und als Längsschnitt konzipiert: TREE (Bertschy, Böni, & Meyer, 2007), FASE B (Neuenschwander, Frey, & Gasser, 2007), INTSEP (Haeberlin, Imdorf, & Kronig, 2004), LEVA (Schmid & Stalder, 2008), Hochbegabung (Stamm, 2005, 2007), COCON (Buchmann, 2007), ZLSE (Spiess Huldi, 2009). Einige dieser Studien sind in der Zwischenzeit abgeschlossen (Eckhart, Haeberlin, Sahli Lozano, & Blanc, 2011; Neuenschwander, Gerber, Frank, & Rottermann, 2012; Schmid, 2010), andere wurden fortgesetzt (Bergman, Hupka-Brunner, Keller, Meyer, & Stalder, 2011; Buchmann, 2013; Buchmann & Kriesi, 2012; Schellenberg, Häfeli, Schmaeh, & Hättich, 2013). Eine bilanzierende Gesamtschau daraus zu ziehen, ist schwierig, da die Studien zu unterschiedlich angelegt sind. Es wird aber doch klar, dass die soziale Herkunft, der Schultyp der Sekundarstufe I und die schulische Leistungsfähigkeit, aber auch das Geschlecht und die Nationalität bzw. der Migrationshintergrund eine wichtige Rolle spielen (Häfeli & Schellenberg, 2009; Neuenschwander, 2014). Der Erfolg im Bildungswesen scheint also wesentlich von sozialstrukturellen Merkmalen abhängig zu sein. Insgesamt zeigen diese Befunde, dass berufliche Kompetenzentwicklung und Berufserfolg als Produkt vielfältiger Einflusssysteme (Person, Schule, Beruf, Familie) verstanden werden müssen und sich nicht auf wenige Einflussbedingungen oder -systeme reduzieren lassen. Zur Erklärung dieser Befunde werden je nach Studie unterschiedliche theoretische Konzepte verwendet, die das Zusammenspiel von Person und Umwelt thematisieren. Diese unterschiedlichen konzeptuellen Zugänge sind zum einen hilfreich für eine möglichst perspektivenreiche

Erschliessung des Gegenstands, zum anderen sind sie häufig nur schwer miteinander zu verknüpfen.

Trotz diesen Studien bleiben weiterhin bedeutsame Lücken, auch wenn in der Zwischenzeit neue Projekte durchgeführt wurden (etwa zur zweijährigen Grundbildung mit Attest (Hofmann & Häfeli, 2012; Kammermann & Hättich, 2010) oder zu Übertritten, Korrekturen und Verläufen während der Berufslehre (Berweger, Krattenmacher, Salzmann, & Schönenberger, 2013).

Aufgrund dieser Ausgangslage und angesichts der Aktualität und praktischen Relevanz des Themas hat sich das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) entschieden, der Transitionsforschung höhere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen und verschiedene Forschungsvorhaben zu finanzieren. Damit sollen Ergebnisse generiert werden, die für die öffentliche Steuerung der Transitionsprozesse genutzt werden können. Zwischenzeitlich liegen erste Ergebnisse der erstaunlich vielfältigen Transitionsforschung in der Schweiz vor. Diese Projekte entwickelten nicht nur wichtige theoretische Grundlagen, sondern auch empirische Evidenzen für die Analyse und Steuerung bedeutsamer Passagen im Lebenslauf. Die Projekte sind in verschiedenen Disziplinen wie Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaften oder Bildungsökonomie verortet. Dadurch ergeben sich vielfältige Perspektiven auf die Übergänge und Entscheidungsprozesse an der ersten Schwelle (Sekundarstufe I – II), während der Berufsausbildung und an der zweiten Schwelle (Sekundarstufe II – Tertiärstufe oder Arbeitsmarkt) sowie im weiteren Berufsverlauf.

Für den vorliegenden Band wurden die sieben Projekte, welche im Zeitraum 2010-2014 vom SBFI im Rahmen der Transitionsforschung gefördert wurden, eingeladen, einen Originalbeitrag zu verfassen. Zusätzlich wurden von den Herausgebern – ohne Anspruch auf Vollständigkeit - vier weitere Projekte ausgewählt und die Projektleitungen angefragt, zentrale und aktuelle Ergebnisse zur beruflichen Laufbahn aus ihren Studien zu berichten, wobei bei diesen zusätzlichen Projekten ein spezieller Fokus auf die bisher untervertretene französischsprachige Schweiz gelegt wurde.

Damit liegen nun erstmals ausgewählte Ergebnisse dieser elf Forschungsprojekte in einem Band vor. Es dürfte sichtbar werden, dass diese schweizerischen Projekte einen wichtigen Beitrag leisten können, um Transitionsprozesse in diesen zentralen bildungs- und berufsbiographischen Phasen besser zu verstehen.

2 Skizze des schweizerischen Berufsbildungssystems

Um die Beiträge des vorliegenden Bandes besser einordnen zu können, soll nachfolgend die schweizerische Berufsbildung kurz vorgestellt werden.

Die Berufsbildung umfasst die berufliche Grundbildung auf Sekundarstufe II sowie die höhere Berufsbildung auf Tertiärstufe. Die berufliche Grundbildung wird in der Regel im Anschluss an die obligatorische Schulzeit durchlaufen, aber rund ein Sechstel aller Jugendlichen schlagen Umwege wie Zwischenlösungen oder Brückenangebote ein. Die berufliche Grundbildung umfasst folgende Bildungsangebote (vgl. Abbildung 1):

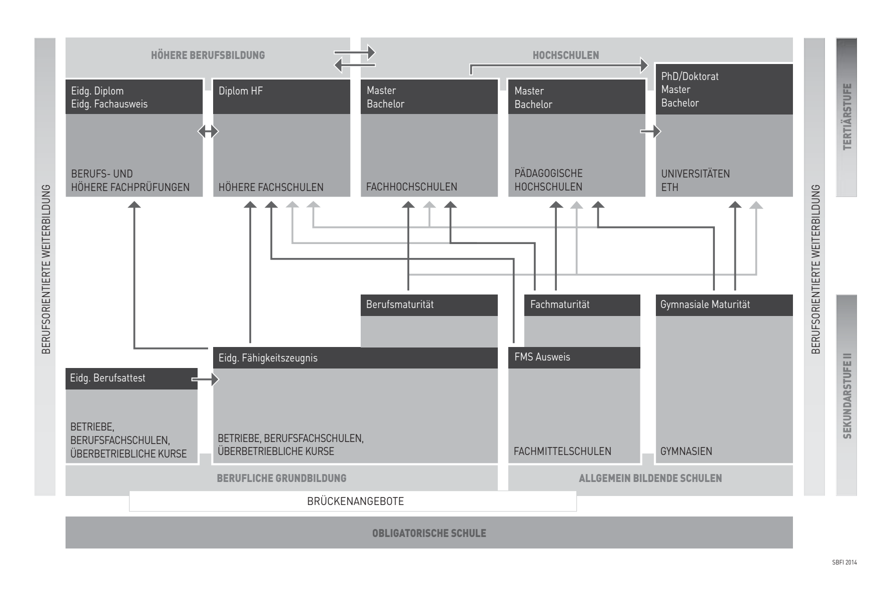


Abbildung 1 Skizze des schweizerischen Berufsbildungssystems (Quelle: Factsheet Berufliche Grundbildung, SBFI, 2014)

- Die 3- oder 4-jährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) dient der Vermittlung der Qualifikationen zur Ausübung eines bestimmten Berufes und öffnet den Zugang zur höheren Berufsbildung.
- Die 2-jährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) erlaubt vorwiegend praktisch begabten Jugendlichen die Erlangung eines anerkannten Abschlusses, welcher Zugang zu weiterführenden Bildungsangeboten bietet.

- Die eidgenössische Berufsmaturität ergänzt die berufliche Grundbildung EFZ im Sinne einer vertieften Allgemeinbildung. Sie ermöglicht leistungsstarken Jugendlichen den prüfungsfreien fachgebundenen Zugang zu einer Fachhochschule. Mit einer Ergänzungsprüfung ist auch der Zugang über eine Passarelle an eine Schweizer Universität oder eine der Eidgenössischen Technischen Hochschulen möglich.

Anders als in vielen anderen europäischen Ländern ist in der Schweiz zwar auch eine gewisse Akademisierungstendenz zu verzeichnen, allerdings ist die berufliche Grundbildung weiterhin die meistgewählte Erstausbildung. Zwei Drittel der Jugendlichen entscheiden sich für eine solche berufliche Grundbildung. Nach dieser Grundbildung sind vielfältige Weiterbildungen möglich. Neben der bereits erwähnten Fachhochschule (Zugang mit einer Berufsmaturität) können im Bereich der Höheren Berufsbildung eine durch die Berufsverbände organisierte Berufsprüfung (z.B. Baupolier), eine Höhere Fachprüfung (z.B. Schreinermeister, dipl. Finanzexpertin) oder eine Höhere Fachschule (Pflegefachmann/-frau HF) absolviert werden.

Die berufliche Grundbildung erfolgt zum überwiegenden Teil dual, im Lehrbetrieb und in der Berufsfachschule. Die Lernenden sind dabei aktiv in betriebliche Prozesse integriert und erlernen im Betrieb berufspraktische Kenntnisse und Fähigkeiten. Die Berufsfachschule vermittelt die schulische Bildung und bietet zusätzlich den Berufsmaturitätsunterricht an. Alternativ kann die berufliche Grundbildung auch vollständig im schulischen Umfeld, z.B. in einer Lehrwerkstätte oder Handelsmittelschule, stattfinden.

3 Gliederung des Buchs

Das vorliegende Buch berücksichtigt in Übereinstimmung mit den vielfältigen Facetten, die mit dem Übergang von der Schule in den Beruf aufscheinen, theoretische Ansätze aus verschiedenen Disziplinen wie der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie und der Ökonomie. Während manche Artikel aus einer eher entscheidungstheoretischen Perspektive analysieren (zum Beispiel Rational Choice Theorie, Humankapitaltheorie, motivationspsychologische Theorien), wie Ausbildungswege und berufliche Kontexte gewählt werden, verfolgen andere Texte einen eher sozialisationstheoretischen Ansatz und beschreiben, wie sich junge Menschen beim Eintritt in neue Ausbildungs- und Berufskontexten mit Erwartungen und Normen auseinandersetzen, neue soziale Beziehungen eingehen und eine Rolle finden. In Folge der interdisziplinären Zugänge stehen in gewissen

Artikeln eher die institutionelle Steuerung bzw. Unterstützung der Bildungswege bzw. Berufskarriere im Vordergrund, während in anderen Artikeln eher der aktive junge Mensch im Zentrum steht, der seinen Weg plant. Allerdings wird in allen Beiträgen explizit oder implizit eine Konzeption des Verhältnisses oder der Passung zwischen der Institution bzw. des Kontextes und des Individuums und seinen Ressourcen betrachtet. Berufliche Passagen werden immer vom Individuum vollzogen, aber sie werden von steuernden Institutionen und gesellschaftlichen Normen vorstrukturiert.

Vor diesem Hintergrund gliedert sich das Buch in drei Teile, welche verschiedene Phasen der beruflichen Entwicklung betreffen: 1) die Phase der Berufsfindung und des Einstiegs in die Berufsausbildung, 2) die Phase während der Berufsausbildung und 3) die Phase der Eingliederung in den Beruf bzw. der Erwerbstätigkeit und der beruflichen Laufbahn.

Im ersten Teil befassen sich Becker und Glauser mit geschlechtsspezifischen Berufswünschen und Ausbildungsentscheidungen. Mittels Paneldaten wird für Jugendliche der Deutschschweiz gezeigt, dass der sozioökonomische Status des Elternhauses, das damit einhergehende Motiv des intergenerationalen Statuserhalts sowie der Lebenslaufplanungen dazu beitragen können, die Segregation der Berufswahl nach der Geschlechtszugehörigkeit zu erklären. Beim anschliessenden Übergang von der Schule in die berufliche Grundbildung müssen sich die Jugendlichen einer sich verändernden sozialen Situation anpassen. Nägele und Neuenschwander zeigen auf, dass dies besser gelingt, wenn Jugendliche einen Lehrberuf gewählt haben, den sie als passend zu ihren Interessen und Fähigkeiten wahrnehmen. Die wahrgenommene Passung ist ein Ergebnis des Berufswahlprozesses und kann sich zu Beginn der beruflichen Grundbildung aufgrund neuer Erfahrungen verändern.

Der zweite Teil widmet sich spezifischen Prozessen und Verläufen während der Berufsausbildung. Eine grosse Herausforderung stellen dabei Lehrvertragsauflösungen dar: Rund jeder vierte Lehrvertrag wird vorzeitig aufgelöst, besonders betroffen davon sind der Koch- und der Malerberuf. Negrini, Forsblom, Schumann und Gurtner untersuchen die Rolle der Lehrbetriebe in diesen Berufen und fragen, ob eine hohe Ausbildungsqualität eine Art Schutzfaktor gegen Lehrvertragsauflösungen darstellen könnte. Die Perspektive der Jugendlichen wird in einer qualitativen Längsschnittstudie von Lamamra und Duc im Kanton Waadt untersucht. Dabei werden die vielfältigen und keineswegs immer geradlinigen Ausbildungswege nach einer Lehrvertragsauflösung aufgezeigt. Meist führen sie wieder zurück in die Berufsbildung, manchmal aber auch zu einem Lehrabbruch. Mit der anderen Seite der Medaille, dem Ausbildungserfolg, befassen sich Schafer und Baeriswyl. Sie analysieren Einflussfaktoren auf die Abschlussnote bei der kauf-

männischen Berufslehre, der mit Abstand häufigsten beruflichen Grundbildung in der Schweiz. Im letzten Beitrag dieses Teils beleuchten Rastoldo und Mouad die spezifische Situation im Kanton Genf. Die duale Berufsbildung ist dort – wie in der gesamten französischsprachigen Schweiz – weniger stark verankert als in der Deutschschweiz. Sie wird oft erst auf Umwegen über Brückenangebote oder allgemeinbildende Schulen erreicht. Dies führt zu markant später im Bildungsverlauf erworbenen Abschlüssen als theoretisch möglich wäre.

Im dritten und umfangreichsten Teil zur weiteren beruflichen Laufbahn wird zunächst die zweijährige Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) von Hofmann und Häfeli untersucht. Mit der Einführung dieser Ausbildungsform sollten die Arbeitsmarktfähigkeit und die Durchlässigkeit zu weiterführenden Ausbildungen im Vergleich mit der ehemaligen Anlehre verbessert werden. Im Zentrum des Beitrags steht die Frage, ob sich das Ausbildungsgefäss sowohl für Lernende aus Regelklassen wie aus Sonderklassen eignet und wie sich die jeweiligen beruflichen Laufbahnen nach Abschluss weiterentwickeln. Eine weitere Phase der beruflichen Laufbahn wird im Beitrag von Hupka-Brunner, Scharenberg, Meyer und Müller untersucht. Welchen beruflichen Status haben junge Erwachsene in der Schweiz zehn Jahre nach Beendigung der obligatorischen Schule, im Alter von durchschnittlich 26 Jahren erreicht - und welche Faktoren beeinflussen sie? Mit Analysen der TREE-Daten weisen sie einerseits auf eine vergleichsweise hohe Status-"Vererblichkeit" zwischen den Generationen hin, andererseits auf erhebliche Verletzungen des meritokratischen Prinzips, wonach für den Bildungserfolg und die erreichte Position in der Gesellschaft vor allem die individuelle Leistung massgeblich sein sollte. Im Beitrag von Düggeli und Neuenschwander werden drei unterschiedliche berufsbiografische Entscheidungssituationen verglichen: der Eintritt in die duale Berufsbildung, der Austritt aus dieser sowie die Weiterbildungsorientierung von Erwerbstätigen, drei bis sechs Jahre nach dem Lehrabschluss. Die Autoren zeigen auf, dass Merkmale der Entscheidungsfindung in allen drei Situationen gleicherweise mit der wahrgenommenen Passung zusammenhängen. Zur Erreichung eines tertiären Bildungsabschlusses steht den Jugendlichen in der Schweiz eine Vielzahl an Bildungspfaden zur Auswahl. Im Beitrag von Pfister und Tuor Sartore wird analysiert, was die Wahl eines rein akademischen, eines rein beruflichen oder eines sogenannten gemischten, d.h. berufliche und akademische Ausbildungsinhalte umfassenden Bildungspfades determiniert. Die empirischen Resultate, basierend auf dem Mikrozensus Aus- und Weiterbildung 2011, zeigen, dass bei rein beruflichen und rein akademischen Bildungspfaden ein systematischer Zusammenhang mit den Bildungsabschlüssen der Eltern besteht, aber nicht so bei gemischten Bildungspfaden. Schliesslich untersuchen Schellenberg, Schmaeh, Häfeli und Hättich, wie Laufbahnen von der

ersten beruflichen Entscheidung mit 15 Jahren bis zum 49. Lebensjahr verlaufen. Dabei wird zum einen die horizontale und vertikale Mobilität untersucht und zum anderen danach gefragt, welche Merkmale der Person und des Umfeldes sich auf den späteren Berufsstatus auswirken. Die Ergebnisse zeigen, dass berufliche Mobilität bis in die Lebensmitte zwar vorkommt, jedoch in einem eingeschränkteren Ausmass als oft angenommen wird. Mit zunehmendem Alter werden Wechsel seltener und die berufliche Kontinuität nimmt über den Laufbahnverlauf zu.

Mit den vorliegenden Beiträgen kann erstmals in der Breite aufgezeigt werden, wie die Berufsbildung in der Schweiz an ihren entscheidenden Übergängen im Zusammenspiel von individuellen Faktoren und von Kontextbedingungen funktioniert und welche Herausforderungen für die Zukunft erkennbar sind. Insbesondere die Schlussfolgerungen in den einzelnen Beiträgen zeigen Möglichkeiten der Weiterentwicklung der Berufsbildung auf.

Das Buch richtet sich an Wissenschaftler/innen und Studierende, Fachleute in der Berufsbildung, Berufsberatung, Leitende aus Berufsfachschulen, Organisationen der Arbeitswelt, Verwaltung und Bildungspolitik. Die Beiträge haben einen wissenschaftlichen Anspruch, doch sind sie gut lesbar verfasst und enthalten Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Transitionen im Lebenslauf. Auch wenn sich die Projekte auf die Schweiz beziehen, so sind die vielfältigen Befunde häufig grundsätzlicher Art und damit auch für andere Länder relevant.

Abschliessend sei dem SBFI herzlich für die grosszügige finanzielle Unterstützung gedankt, ohne die das Zustandekommen des vorliegenden Buches in dieser Form nicht möglich gewesen wäre.

Literatur

Bergman, M. M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer, T., & Stalder, B. E. (Eds.). (2011). *Transitionen im Jugendalter*. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE. Zürich: Seismo.

Bertschy, K., Böni, E., & Meyer, T. (2007). *An der zweiten Schwelle: Junge Menschen im Übergang zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt*. Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts TREE, Update 2007 (pp. 36). Bern: TREE.

Berweger, S., Krattenmacher, S., Salzmann, P., & Schönenberger, S. (2013). *LiSA – Lernende im Spannungsfeld von Ausbildungserwartungen, Ausbildungsrealität und erfolgreicher Erstausbildung.* St. Gallen: Pädagogische Hochschule.

Buchmann, M. (2007). *Kinder- und Jugendsurvey COCON*. Schweizerischer Nationalfonds, Datenauswertung, Zusatzantrag. Zürich.

Buchmann, M. (2013). Bildungsungleichheiten als Gesellschaftliche Herausforderung in der Schweiz In R. Becker, P. Bühler & T. Bühler (Eds.), *Bildungsungleichheit und Gerech-*

tigkeit: Wissenschaftliche und Gesellschaftliche Herausforderungen, (pp. 53-70). Bern: Haupt.

Buchmann, M., & Kriesi, I. (2012). Geschlechtstypische Berufswahl Jugendlicher. Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (Sonderheft), 256-280.

Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C., & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration*. Bern: Haupt.

Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre*. Bern: Haupt.

Häfeli, K., & Schellenberg, C. (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsausbildung bei gefährdeten Jugendlichen*. Bern: EDK.

Hofmann, C., & Häfeli, K. (2012). Subjektiver Laufbahnerfolg bei Leistungsschwächeren in einer Berufsausbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34(1), 117-138.

Kammermann, M., & Hättich, A. (2010). Mit Berufsattest in den Arbeitsmarkt. *BWP*(5), 11-14.

Neuenschwander, M. P. (Ed.). (2014). *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt*. Zürich/Chur: Rüegger.

Neuenschwander, M. P., Frey, M., & Gasser, L. (2007). *Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen*. Schlussbericht zum SNF-Forschungsprojekt Nr. 100013-107733 (pp. 122). Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development, Universität Zürich.

Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N., & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf*. Wege in die Erwerbstätigkeit. Wiesbaden: VS Verlag.

Schellenberg, C., Häfeli, K., Schmaeh, N., & Hättich, A. (2013). Auswirkungen von erschwerten Startchancen auf den beruflichen Erfolg im mittleren Erwachsenenalter: ein Längsschnitt über 34 Jahre. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19(11-12), 26-35.

Schmid, E. (2010). *Kritisches Lebensereignis „Lehrvertragsauflösung“*. Bern: Hep Verlag.

Schmid, E., & Stalder, B. E. (2008). *Lehrvertragsauflösung: Chancen und Risiken für den weiteren Ausbildungsweg*. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA (pp. 93). Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Spiess Huldi, C. (2009). *Erfolg im Beruf*. Zum Einfluss von Persönlichkeit und psychosozialem Umfeld auf die berufliche Entwicklung Jugendlicher. Zürich/Chur: Rüegger.

Stamm, M. (2005). *Zwischen Excellenz und Versagen*. Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen. Zürich: Rüegger.

Stamm, M. (2007). *Kluge Köpfe, goldene Hände : überdurchschnittlich begabte Lehrlinge in der Berufsbildung*. Zürich Rüegger.

Teil I: Berufsfindung und Einstieg in die Berufsausbildung

Geschlechtsspezifische Berufswünsche und Ausbildungsentscheidungen

Rolf Becker & David Glauser

Zusammenfassung

Dass es geschlechtstypische Berufe gibt, und dass die Berufsaspirationen und die Wahl der Berufsausbildung nach der Pflichtschulzeit zwischen den Geschlechtern deutlich differieren, ist eine vielfach empirisch belegte Tatsache. Diese geschlechtstypische Segregation bei der Berufswahl und der zum ausgewählten Beruf führenden schulischen und beruflichen Ausbildung wird bei der Erklärung oftmals (pauschal) auf die geschlechtsspezifische Sozialisation und darin vermittelte Geschlechterstereotype zurückgeführt. Im vorliegenden Beitrag werden aus strukturell-individualistischer Sicht Mechanismen der geschlechtstypischen Berufsaspiration und Berufsbildungsentscheidung beschrieben, die theoriegeleitet empirisch aufgedeckt werden sollen. Für die Analysen werden Daten der drei Wellen des DAB-Panels verwendet, die für die Deutschschweiz Informationen von 203 Schulklassen mit rund 3.300 Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stellen. Mittels dieser Paneldaten wird für Jugendliche der Deutschschweiz gezeigt, dass der sozioökonomische Status des Elternhauses, das damit einhergehende Motiv des intergenerationalen Statuserhalts sowie der Lebenslaufplanungen wichtige Beiträge zur Erklärung der Segregation der Berufswahl nach Geschlecht liefern. Diese mit dem Sozialstatus des Elternhauses verbundenen Mechanismen sind weitaus einflussreicher als die geschlechtsspezifische Sozialisation.

K. Häfeli et al. (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf*,
DOI 10.1007/978-3-658-10094-0_2,

Abstract

There is strong empirical evidence for the fact that there are gender-specific careers and that career aspirations and the choice of a particular vocational education after compulsory education differ considerably between men and women. Gender-based segregation in occupational choice and in choice of the vocational or general education that will lead to this chosen career is often said to be due to gender-specific socialization and gender stereotypes which are conveyed within this process. This article describes and uncovers empirically relevant mechanisms of gender-specific career aspirations and career choices from a structural-individualistic perspective. For the analysis, data from the three waves of the DAB-Panel is being used, which contains information of 3300 students from 203 school classes in German-speaking Switzerland. With this panel data, it can be shown that the parents' socioeconomic status and, associated therewith, the motive of intergenerational status maintenance as well as life course planning deliver important contributions to the explanation of gender-based segregation in occupational choice. These mechanisms associated with the social status of the parents are far more influential than gender-specific socialization.

Résumé

Il a été scientifiquement prouvé à plusieurs reprises qu'il existait des métiers typiquement « féminins » ou « masculins » et qu'il y avait de grandes différences entre les sexes en matière d'aspiration professionnelle et de choix de formation professionnelle après l'école obligatoire. La ségrégation liée au genre lors du choix professionnel et de la formation scolaire et professionnelle menant à la profession choisie est souvent (globalement) mise sur le compte de la socialisation spécifique au genre et des stéréotypes liés au genre qui sont alors transmis. Le présent article décrit, sous un angle individualiste et structurel, des mécanismes d'aspiration professionnelle et de choix de formation professionnelle typiques selon le genre et tente de les définir de manière empirique sur une base théorique. Les analyses se basent sur des données découlant des trois phases de l'étude-panel DAB qui ont permis de recueillir des informations au sujet de 203 classes, soit près de 3300 élèves, en Suisse alémanique. Ces données permettent de montrer que, pour ces jeunes de Suisse alémanique, le statut socio-économique des parents ainsi que le principe inhérent de maintien du statut entre générations successives et de planification de carrière

contribuent grandement à expliquer la ségrégation liée au genre lors du choix professionnel. Ces mécanismes liés au statut social des parents ont bien plus d'influence que les socialisations spécifiques au genre.

1 Einleitung

Wie in zahlreichen anderen modernen Gesellschaften (Charles & Bradley, 2009) ist auch in der Schweiz die Geschlechtersegregation in der Schul- und Berufsausbildung sowie auf dem Arbeitsmarkt ein dauerhaftes Strukturmerkmal (Charles, 2005; Jann, 2008; Hadjar & Berger, 2010; Hupka-Brunner et al., 2011; Buchmann & Kriesi, 2012). So wie sich die Erwerbsquote von Frauen (77% im Jahre 2012) in den letzten Jahrzehnten an diejenige von Männern (89%) angeglichen hat, so ging die vergleichsweise moderate Bildungsexpansion in der Schweiz mit veränderten Bildungschancen nach Geschlecht einher. In einigen Bereichen des Bildungssystems haben Frauen nicht nur zu den Männern aufgeschlossen (vgl. Becker & Zangger, 2013), sondern diese in der höheren Schul- und Hochschulbildung gar überholt (vgl. Buchmann et al., 2007, 2008; Becker et al., 2013). Obgleich immer noch eher Knaben als Mädchen nach der obligatorischen Schulzeit eine nichtakademische Berufsausbildung beginnen (Borkowsky, 2000; Glauser, 2014), haben die jungen Frauen bei der Berufsmaturität ihre Rückstände gegenüber den Männern fast egalisiert (Becker et al., 2013). Insgesamt betrachtet, ist in der Deutschschweiz der Anteil berufsbildender Abschlüsse (EBA, EFZ, BMS) zwischen 1999 und 2013 bei den Männern (1999: 84%; 2013: 85%) konstant geblieben und hat bei den Frauen (1999: 79%; 2013: 76%) leicht abgenommen (vgl. Glauser 2014, S. 29f.). Bei beiden Geschlechtern sind die Anteile der EFZ-Abschlüsse in diesem Zeitraum rückläufig (♂: -6%; ♀: -14%). Unverändert besteht eine ausgeprägte horizontale Segregation bei den Berufsaspirationen und Berufswahlen (Buchmann & Kriesi, 2012) sowie bei der Neigung für eine Berufsausbildung im Anschluss an die obligatorische Schulzeit nach Geschlecht (vgl. Hupka et al., 2011).

Letzteres Faktum wird im vorliegenden Beitrag aufgegriffen. Mittels Daten der DAB-Panelstudie wird zunächst aus einer Lebensverlaufsperspektive versucht, theoriegeleitet Korrelate geschlechtsspezifischer Berufsaspirationen von Jugendlichen am Ende der Pflichtschulzeit aufzudecken. Zudem ist die Frage zu klären, in welchem Zusammenhang diese Berufsaspirationen mit dem Angebot in der Berufsausbildung stehen, und warum eher männliche als weibliche Schulabgänger nach der Pflichtschulzeit eine berufliche Ausbildung wählen. Die Entwicklung theoretischer Argumente und Ableitung von zu überprüfenden Hypothesen erfolgt im zweiten Teil des Beitrags. Die Beschreibung der Datenbasis bildet

den dritten Teil und im vierten Teil werden empirische Befunde dargestellt. Abschliessend werden im fünften Teil die zentralen Befunde zusammengefasst.

2 Theoretischer Hintergrund

Die angebotstheoretischen Überlegungen basieren auf der Prämisse, dass die beobachtbare Segregation nach Geschlecht bei der Berufswahl und Ausbildungsentscheidung am Ende der obligatorischen Schulzeit vor allem auf Wahlhandlungen beruht, die für Frauen und Männer verschieden sind (Anker, 1997; Abraham & Arpagaus, 2008).[1] Es ist daher zu erklären, wie und warum es zu geschlechtsspezifischen Berufswahlen und Entscheidungen für eine berufliche Ausbildung auf der Sekundarstufe II oder für eine fortgeführte Schulausbildung an einer Mittelschule kommt.[2] Als Kern der Erklärung wird eine strukturell-individualistische Theorie der Bildungsentscheidung herangezogen und für die aktuelle Problemstellung modifiziert (vgl. Erikson & Jonsson, 1996; Esser, 1999; Becker, 2000). Diese spezielle Theorie subjektiver Werterwartung hat sich bereits vielfach in der soziologischen Bildungsforschung bewährt (vgl. Stocké, 2007; Becker & Hecken, 2009a, 2009b; Solga & Becker, 2012; Glauser, 2014). Allerdings wurde sie noch nicht für die Entscheidung für oder gegen eine berufliche Grundbildung nach der Pflichtschulzeit im Schweizer Kontext angewendet (vgl. Beck et al., 2010; Glauser, 2014; Granato & Ulrich, 2014).

Diesem theoretischen Ansatz folgend, ist davon auszugehen, dass Jugendliche und ihre Eltern sowohl bei der Berufswahl als auch bei der damit einhergehenden Entscheidung für oder gegen eine Berufsausbildung das übergeordnete Ziel verfolgen, in der Generationenabfolge den bislang erreichten Sozialstatus zu erhalten (vgl. Glauser, 2014). Folglich ist es für die im Entscheidungsprozess involvierten Akteure subjektiv rational, einen Beruf und eine darauf abgestimmte Ausbildung zu wählen, bei dem die zukünftigen Einkommen und das berufliche Prestige eine Klassenlage und Lebensführung garantieren, die mindestens der Situation des El-

1 Hierbei wird nicht ausser Acht gelassen, dass geschlechtsspezifische Selektionsleistungen von Ausbildungsbetrieben und Arbeitgebern ebenfalls eine Rolle spielen und zur Geschlechtersegregation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt beitragen. Aufgrund von Restriktionen bei den Daten, die für die empirische Analyse herangezogen werden, bleibt die betriebliche Nachfrageseite weitestgehend unberücksichtigt (siehe dazu: Buchmann & Kriesi, 2012, S. 262 ff.).

2 Mehrheitlich handelt es sich hierbei um den Besuch eines Gymnasiums. Fach-, Handels-, Informatik- oder Wirtschaftsmittelschulen werden ebenfalls den Mittelschulen zugerechnet.

ternhauses entspricht. Bei gegebenen Restriktionen hinsichtlich schulischer Leistungen und antizipierter Fähigkeiten sowie den (subjektiv wahrgenommenen) Opportunitäten des Bildungs- und Beschäftigungssystems wird – gemessen am Sozialstatus des Elternhauses – von Kindern (und ihren Eltern) diejenige Schul- oder Berufsausbildung gewählt, die angesichts der erwarteten Kosten und der Erfolgsaussichten (vgl. den Beitrag von Negrini, Forsblom, Schumann und Gurtner in diesem Band) sowie der subjektiv erwarteten Gewinne an Einkommen und Prestige am ehesten geeignet scheint, einen Statusverlust zu vermeiden (vgl. den Beitrag von Schellenberg, Schmaeh, Hättich und Häfeli in diesem Band). Die dabei zugrundeliegenden Mechanismen erklären – auch bei Berücksichtigung des berufsstrukturellen Wandels und des Wandels in der Nachfrage beruflicher Qualifikationen – zu einem grossen Teil die intergenerationale Reproduktion von Ausbildung und Beruf in qualifikationsbestimmten Übergangsregimen (vgl. Müller & Shavit, 1998) und damit die Statusreproduktion zwischen den Generationen (vgl. Breen & Goldthorpe, 1997; siehe den Beitrag von Hupka-Brunner, Scharenberg, Meyer und Müller in diesem Band).

Stellen wir die Bildungsexpansion in der Schweiz zu Gunsten der Mädchen und Frauen sowie die geringere Repräsentanz von Mädchen in der Berufsgrundbildung in Rechnung, dann können aus dieser theoretischen Sichtweise zunächst drei Mechanismen angeführt werden, die eine plausible Erklärung der horizontal segregierten Berufswahl und geschlechtsspezifischen Entscheidung der beruflichen Grundbildung nach der obligatorischen Schule bieten. Erstens ist zu erwarten, dass Mädchen mit geringeren schulischen Leistungen aus unteren Sozialschichten stammen, für welche die Erfolgsaussichten für die weiterführende Schul- und höhere Berufsausbildung gering und der hierzu nötige Aufwand zu hoch erscheinen (vgl. den Beitrag von Schafer und Baeriswyl in diesem Band). Sie entscheiden sich deshalb eher für „frauentypische" Ausbildungsberufe, die für sie machbar erscheinen und die über die Nachfrage von Arbeitgebern einen sicheren Zugang zur Erwerbstätigkeit versprechen. Zweitens könnte – einer Argumentation von Breen & Goldthorpe (1997) folgend – für junge Frauen angenommen werden, dass der Statuserhalt über den Heiratsmarkt statt über eine längere Ausbildung präferiert wird. In diesem Fall wird eine wenig aufwendig und riskant erscheinende Ausbildung gewählt, die eine ökonomische Absicherung der Töchter bis zur Familienbildung gewährleistet. Bei den jungen Männern hingegen wird auf den ökonomischen Erfolg über eine Berufsausbildung gesetzt. Drittens orientieren sich junge Frauen, um Verluste zu minimieren und den beruflichen Nutzen subjektiv zu optimieren, in stärkerem Masse als junge Männer an den Restriktionen des Ausbildungsmarktes und den Opportunitäten des Arbeitsmarktes. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn sie annehmen, dass Ausbildungsbetriebe ihnen

nur Lehrstellen anbieten, die als „frauentypische" Berufe gelten, und dass sie bei der Wahl von „männertypischen" Berufsausbildungen und Berufstätigkeiten befürchten, wegen ihres Geschlechts diskriminiert zu werden. Um Misserfolge zu minimieren, wählen junge Frauen daher die aus ihrer Sicht optimalen Berufe und Ausbildungen. Insgesamt werden aus Sicht der Werterwartungstheorie herkunftsbedingte Prozesse der subjektiv rationalen, beruflichen und andere Lebensziele optimierenden Selbstselektion bei Präferenzen für Berufe, Berufsausbildungen sowie der späteren Erwerbs- und Familienarbeit angenommen.

Junge Frauen, die aus den Mittelschichten stammen und eher, auch für die weiterführende Schulausbildung, günstigere Schulleistungen vorweisen als Mädchen der unteren Sozialschichten, lassen sich in geringerem Masse direkt nach der obligatorischen Schulzeit vom Angebot des Berufsbildungssektors „ablenken" (vgl. Müller & Pollak, 2010; Becker, 2009, 2010; Schumann, 2011). Eher präferieren sie angesichts ihrer Erfolgsaussichten und des Statuserhaltmotivs Berufe, die eine höhere Schul- und Berufsausbildung voraussetzen. Diese Berufe, die zumeist im Dienstleistungssektor (Bildungswesen, Gesundheitsbereich, öffentliche Verwaltung, etc.) angesiedelt sind, bieten neben sicheren Einkommen auch die Gewähr für sichere und langfristige Beschäftigung (vor allem im Staatsdienst) (vgl. Blossfeld & Becker, 1989; Becker, 1991; Glauser, 2014). Demgegenüber sind für einen grösseren Teil von männlichen Schulabgängern Berufsausbildungen im dualen System interessant. Sie sind in der (dualen) Berufsausbildung in der Mehrzahl, weil ihre Interessen, Erwartungen und Berufsaspirationen eher mit den Lehrberufen einhergehen als dies bei Frauen der Fall ist. Daher ist die Quote des Übertritts in berufliche Ausbildungen für junge Männer deutlich höher als für junge Frauen, die im Durchschnitt gesehen auch bessere leistungsbezogene Chancen für eine weiterführende Schulbildung haben.

In Anlehnung an die Humankapitaltheorie und sozialisationstheoretische Überlegungen können zusätzliche Argumente – unter anderem zu Arbeitswerten (vgl. Pollmann-Schult, 2009) – berücksichtigt werden, die mit dem strukturell-individualistischen Ansatz kompatibel sind (vgl. Charles & Buchmann, 1994; Heintz et al., 1997; Achatz, 2008; Busch, 2013). Der Humankapitaltheorie (Becker, 1975) zufolge entscheiden sich junge Frauen für die aspirierten Wunschberufe oder beruflichen Tätigkeiten, bei denen der erforderliche Aufwand an Bildungsinvestitionen, Leistungsanforderungen und Zeit zu Erträgen (Löhne sowie Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten) führen und alternative Optionen der Zeitverwendung bieten, mit denen das Arbeitseinkommen über den gesamten Erwerbsverlauf maximiert werden kann (Achatz, 2008, S. 264). Daher entscheiden sie sich aus guten Gründen, auch das Angebot und das Rekrutierungsverhalten von Ausbildungsinstitutionen und Arbeitgebern antizipierend, für diejenigen Be-

rufe und Ausbildungen, die aus subjektiver Sicht optimal und gewinnbringend erscheinen (vgl. Becker, 2014).

Eine weitere humankapitaltheoretische Erklärung geschlechtsspezifischer Berufs- und Arbeitsmarktsegregation geht von der geschlechtstypischen familiären Arbeitsteilung (vgl. Schulz & Blossfeld, 2006) sowie von Erwerbsunterbrechungen aufgrund von Familienbildung und familiären Verpflichtungen aus (vgl. Polachek, 1981). Werden diese Lebensereignisse bereits frühzeitig antizipiert, so scheinen Frauen Berufe zu bevorzugen, die einen geringen Aufwand für die Ausbildung voraussetzen und bei denen kontinuierliche Erwerbstätigkeit kaum gefordert wird. Darunter fallen vornehmlich Berufe wie etwa nichttechnische Dienstleistungsberufe, die zwar höhere Eintrittslöhne, aber dafür geringe Steigerungsraten bieten (vgl. Achatz, 2008). Wird zudem eine geschlechtsspezifische Spezialisierung im Privathaushalt antizipiert, bei der sich Frauen auf die Familienarbeit und Männer auf die ausserhäusliche Berufsarbeit konzentrieren, dann ist es wahrscheinlich, dass sich Frauen in Berufen ausbilden, die suboptimale Investitionen erfordern, aber ein Optimum des Nutzens bei Vereinbarkeit bzw. Koordinierung von Familien- und Berufsarbeit in Aussicht stellen (Becker, 1981). Zumindest beinhaltet die Präferenz für kürzere Ausbildungen vor dem Hintergrund der Lebensplanung eines Teils der Frauen die Implikation, dass keine grossen Verluste an Humankapitalinvestitionen auftreten, wenn sie nur kurzfristig im Lebenslauf erwerbstätig sind (vgl. Grossenbacher, 2000). Diese Option ist interessant für schulisch wenig erfolgreiche Frauen, die davon überzeugt sind, den „Wunschberuf" (mit geringen Anforderungen an die beruflichen Qualifikationen) erfolgreich zu erlernen und für eine bestimmte Phase bis zur Familienbildung ausüben und dabei Einkommen erzielen zu können (vgl. Häfeli, 1983). Insgesamt tragen ökonomische Anreize für geschlechtstypische Rollenspezialisierungen mit geschlechtsspezifischen Auswirkungen auf die Berufsaspiration, Berufsbildungsentscheidung und Familienplanung im wechselseitigen Zusammenhang zur Geschlechtersegregation in der Berufsausbildung bei.

Ein weiterer Argumentationsstrang stammt aus der Sozialisationsforschung. So wird beispielsweise von Marini & Brinton (1984) angenommen, dass die geschlechtsspezifische Segregation in der Ausbildung und im Beruf das Ergebnis geschlechtsspezifischer Sozialisationsprozesse sei (vgl. Helbig & Leutze, 2012), die zur intergenerationalen Transmission dieser Segregation beitrage (vgl. Buchmann & Kriesi, 2012). Allerdings kann aus lebensverlaufstheoretischer Sicht gegen diese Theorie eingewendet werden, dass sich die frühe Prägung im Elternhaus im Verlaufe des Lebens wandeln kann. Im späteren Bildungs- und Berufsverlauf reagieren Frauen ebenso wie Männer auf den Wandel der Berufsstrukturen und die wechselhafte Arbeitsmarktnachfrage, die dann ökonomische Anreize

für Entscheidungen und subjektiv erwartete Arbeitsmarkterträge darstellen (vgl. Blossfeld, 1989). Die von der Sozialisationstheorie angenommene Entsprechung von geschlechtstypischem Selbst- und Berufskonzept dürfte daher von geringerer Bedeutung für die Ausbildungsentscheidung sein, so die Annahme, wenn sie den Statusinteressen des Elternhauses gegenüber gestellt werden. Insgesamt ist davon auszugehen, dass bei Kontrolle der sozialen Herkunft, der schulischen Leistungen und elterlichen Statuserwartungen die Korrelate geschlechtsspezifischer Sozialisationsprozesse kaum noch die Berufswahl und Ausbildungsentscheidung zu erklären vermögen.

3 Datenbasis, Variablen und statistisches Verfahren

3.1 Datenbasis

Die empirischen Analysen basieren auf Paneldaten des Projekts „Determinanten der Ausbildungswahl und Berufsbildungschancen“ (DAB-Panel; Projekthomepage: www.berufswahl.unibe.ch). Im Vordergrund des DAB-Panels stehen der Prozess der Bildungsentscheidung sowie der Bildungsverlauf von Jugendlichen, die im Schuljahr 2011/12 in der Deutschschweiz die 8. Klassenstufe besucht haben. Bisher wurden vier Befragungswellen realisiert: Mitte der 8. Klassenstufe (Welle 1, Jan./Feb. 2012), zu Beginn (Welle 2, Aug./Okt. 2012) und gegen Ende (Welle 3, Mai/Jun. 2013) der 9. Klassenstufe sowie 15 Monate nach Schulaustritt (Welle 4, Okt./Nov. 2014).[3] Die Daten basieren auf einer geschichteten Zufallsstichprobe.[4] Die Zielpopulation der DAB-Panelstudie umfasst alle Schülerinnen und Schüler der 8. Klassenstufe (Regelklassen) öffentlicher Schulen in deutschsprachigen Kantonen bzw. Kantonsteilen des Schuljahres 2011/12.[5] Von der zufällig gezogenen Brutto-Stichprobe (296 Klassen) konnten 215 Klassen für die Teilnahme an der ersten Befragungswelle gewonnen werden (Ausschöpfung: 73%). Insgesamt wurden in der ersten Welle 3.680 Schülerinnen und Schüler sowie 2.303 Eltern der Schulkinder befragt (Ausschöpfung: 95 bzw. 63%). Unter Berücksichtigung von Schul- bzw. Klassenwechsel und Ausscheidung aus dem Sample konnten in

3 Im vorliegenden Beitrag werden Daten der ersten drei Erhebungswellen berücksichtigt.

4 Für eine detaillierte Darstellung des Stichprobendesigns, der Schichtungskriterien und der Ausschöpfungsquoten der DAB-Panelstudie siehe Glauser, 2014, Kap. 5.

5 Aufgrund von Verweigerung seitens der kantonalen Bildungsdirektionen blieben Schulen der Kantone Appenzell Innerrhoden, Schaffhausen, Solothurn und Uri bei der Stichprobenziehung unberücksichtigt.

der zweiten Welle 3.343 Jugendliche und in der dritten Welle 3.302 Jugendliche befragt werden (Ausschöpfung: 90 bzw. 96%).

3.2 Abhängige und unabhängige Variablen

Eine erste abhängige Variable ist der von den Jugendlichen genannte Wunschberuf, der aufgrund der geschlechtsspezifischen Präferenz in „Frauen- oder Männerberuf" eingeteilt wird. Bei Definitionen, was als „Frauenberuf" oder als „Männerberuf" gilt, besteht keine Einigkeit, sondern in der Operationalisierung dieses Konstrukts herrscht Beliebigkeit und Pragmatismus vor (siehe etwa: Helbig & Leutze, 2012; Trappe, 2006; kritisch dazu: Achatz, 2008).[6] In diesem Beitrag wird in der Logik der Theorie subjektiver Werterwartung eine Abgrenzung der Berufstypik danach vorgenommen, welche Berufe von Jugendlichen präferiert werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich zumindest für diesen einen Geburtsjahrgang im Aggregat eine Aufteilung in Frauen- und Männerberufe ergibt, die in der Logik des Mikro-Makro-Links theoriekonsistent ist. Bei der Kategorisierung werden lediglich die Berufsbezeichnungen berücksichtigt, die von mindestens 2 Prozent der Befragten genannt wurden (Tabelle 1).

Bei den Knaben fallen 10 Berufe, die von rund 39 Prozent der männlichen Achtklässler genannt wurden, in die Kategorie der von ihnen am meisten präferierten Berufe, die im Folgenden als „Männerberufe" bezeichnet werden. Am häufigsten wurden Berufe wie Informatiker, Kaufmann und Bankkaufmann genannt. Als „Frauenberufe" gelten – der hier verwendeten Operationalisierung zufolge – 9 Berufe, die von rund 45 Prozent der Mädchen am ehesten präferiert werden. Die gefragtesten Berufe sind Kauf- bzw. Bankkaufrau, Praxis- bzw. Den-

6 So werden beispielsweise auf der Basis von Volkszählungen oder Mikrozensen vorhandene Geschlechterverteilungen für Berufe berechnet und anhand von bestimmten Schwellenwerten Abgrenzungen für Frauen- und Männerberufe vorgenommen. Eine andere, sehr häufig verwendete Operationalisierung berücksichtigt die Frauen- oder Männeranteile in den Berufen. Diese Vorgehen sind weder theoriegeleitet noch methodisch unbedenklich. So werden bei diesen Operationalisierungen die einzelnen Zeitdimensionen wie Alters-, Perioden- und Kohorteneffekte miteinander vermischt, so dass ein berufsstruktureller Wandel nach Geschlecht verdeckt wird. Beispielsweise werden von Frauen dominierte Berufe als „Frauenberufe" bezeichnet, die zwar von Frauen in älteren Geburtsjahrgängen ausgeübt, aber von Frauen in jüngeren Kohorten nicht mehr präferiert werden. Ebenso bleiben bei diesen Querschnittdaten berufliche Wechsel in der historischen Zeit ebenso unberücksichtigt, wie die Tatsache, dass die zu einem Stichtag gemessenen Geschlechterverteilungen irreführend sind, weil Frauen mit einer Erwerbsunterbrechung nicht in die Berechnung eingehen.

talassistentin und Detailhandelsfachfrau (Borkowsky, 2000). Für die multivariate Analyse werden nur die für beide Geschlechter überschneidungsfreien Berufe als „Männer- und Frauenberufe" berücksichtigt.

Tabelle 1 Verteilung der am häufigsten genannten (realistischen) Wunschberufe nach Geschlecht (kursiv: nicht überschneidungsfreie Berufe).

Nr.	Mädchen	in %	Knaben	in %
1	*Kauffrau, Bankkauffrau*	*11,1*	Informatiker	7,8
2	Praxisassistentin, Dental-assistentin	7,6	*Kaufmann, Bankkaufmann*	*6,9*
3	*Detailhandelsfachfrau*	*5,1*	Polymechaniker	3,9
4	Fachangestellte (Gesundheit)	4,5	Schreiner	3,7
5	(Primar-)Lehrerin	4,4	*Detailhandelsfachmann*	*3,4*
6	Kleinkinderzieherin	3,7	Automechaniker	3,2
7	Sozialagogin, Pflegefachfrau	3,1	Koch	3,0
8	Kindergärtnerin	3,0	Architekt	2,7
9	Coiffeuse	2,3	Elektroinstallateur	2,3
10			Maurer	2,0
	Andere Berufe	55,2	Andere Berufe	61,1
	Total	100 %	Total	100%

Quelle: DAB-Panel; eigene Berechnungen.

Die zweite abhängige Variable ist der objektiv bemessene intergenerationale Statuserhalt. Hierfür wird der sozioökonomische Status des Elternhauses (ISEI-Index von Ganzeboom et al., 1992) herangezogen und in Relation zum Status des präferierten Wunschberufes gesetzt. Bei einem Wert von 1 und höher ist der Statuserhalt garantiert, ansonsten ist von einem möglichen Statusverlust auszugehen. Als dritte abhängige Variable wird die Entscheidung für eine Berufsausbildung (Referenzkategorie: Gymnasium oder andere Mittelschule) im Anschluss an die obligatorische Schule zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle als realistische Bildungsaspiration verwendet.

Eine zentrale erklärende Variable ist die soziale Herkunft der Jugendlichen. Sie wird sowohl durch das höchste elterliche Bildungsniveau (ISCED), als auch durch die Klassenlage (EGP-Klassenschema nach Erikson & Goldthorpe, 1992) definiert. Referenzkategorien sind Haushalte mit tertiärer Bildung bzw. jene von

un- und angelernten Arbeitern. Alternativ wird der sozioökonomische Status des Haushalts über den ISEI-Index kontrolliert.

Der primäre Herkunftseffekt, d.h. der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistung, wird über die Notendurchschnitte in den Fächern Deutsch und Mathematik berücksichtigt. Bei der Abbildung der Bildungsentscheidung – dem sekundären Effekt der sozialen Herkunft – werden der subjektiv erwartete Nutzen der Berufsausbildung in Form von Einkommen und beruflichem Prestige sowie die erwarteten Kosten berücksichtigt (Skala: 1 = sehr niedrig; 5 = sehr hoch). Die Erfolgswahrscheinlichkeit bezieht sich auf die Einschätzung, ob eine Berufsausbildung erfolgreich abgeschlossen werden kann (Skala: 1 = sehr unwahrscheinlich; 5 = sehr wahrscheinlich). Das Statuserhaltmotiv wurde danach bemessen, wie wichtig es für die befragten Jugendlichen sei den vom Elternhaus erreichten Status in der Generationenabfolge zu erhalten (Skala: 1 = sehr unwichtig; 5 = sehr wichtig). Mit der realistischen Bildungsaspiration der Eltern wird deren intendierte Bildungsentscheidung erfasst. Hierbei wird danach unterschieden, für wie wahrscheinlich die Eltern es halten, dass ihr Kind tatsächlich eine Berufslehre, eine Berufsmatur oder ein Gymnasium beginnen wird.

Die Erfolgswahrscheinlichkeit für den Wunschberuf bemisst sich daran, für wie wahrscheinlich die Jugendlichen es erachten, dass sie den Wunschberuf später ausüben werden. Der Nutzen der Berufsziele konnte für einzelne Items ebenfalls auf einer fünfstufigen Likert-Skala in der Höhe bewertet werden. Gleiches gilt für die Indikation der Geschlechterrollen, bei der die Wichtigkeit geschlechtstypischer Verhaltenserwartungen (wie etwa beruflichen Erfolg haben, Kinder haben, Haushalt versorgen, etc.) berücksichtigt wird. Schliesslich wurde für die antizipierte Diskriminierung bei bestimmten Berufen nach Geschlecht („…weil ich ein Mädchen bin“) und Migrationshintergrund (Items: „…weil ich ausländisch klingenden Namen habe“; „…weil ich ausländisch bin“; „…weil ich nicht so gut Deutsch kann“) kontrolliert.

3.3 Statistisches Verfahren

Für die multivariaten Analysen mit metrisch skalierten abhängigen Variablen wie berufliches Prestige des Wunschberufes wird die OLS-Regression angewandt (vgl. Brüderl, 2000). Bei binär verkodeten abhängigen Variablen wie der geschlechtsspezifischen Berufsaspiration (d.h. Wahl eines „Frauenberufs“ oder „Männerberufs“) oder Entscheidung für oder gegen eine berufliche Grundbildung im Anschluss an die obligatorische Schule wird ein lineares Wahrscheinlichkeitsmodell (linear probability model) verwendet (vgl. Mood, 2010; Fox, 2008). Die-

ses LPM-Verfahren, bei dem die Schätzmethode kleinster Quadrate angewendet wird, eignet sich besonders für den Fall, dass verschachtelte Modelle miteinander verglichen werden, weil sie hierbei Verzerrungen minimieren, die sich aus der Problematik unbeobachteter Heterogenität ergeben. Die Interpretation der Schätzergebnisse ist zudem einfach, weil der geschätzte Regressionskoeffizient β_i die erwartete Veränderung der Eintrittswahrscheinlichkeit bei einer Veränderung der erklärenden Variablen x_i um eine Einheit ist.

4 Empirische Befunde

Die empirische Analyse erfolgt in zwei Schritten. Im ersten Schritt wird die Berufsaspiration der Jugendlichen in der 8. Klasse in der Weise untersucht, wer von den Jugendlichen aus welchen Gründen typische „Frauenberufe" oder „Männerberufe" präferiert. Im Übergang zum zweiten Analyseschritt steht die Frage im Vordergrund, ob solche geschlechtsspezifische Berufsaspirationen sowohl den intergenerationalen Statuserhalt befördern als auch die Berufsausbildung auf Sek-II-Stufe erzwingen. In einem zweiten Schritt erfolgt die empirische Modellierung der Berufsbildungsentscheidung unter besonderer Berücksichtigung ihrer Mechanismen und der horizontalen Segregation nach Geschlecht.

4.1 Geschlechtstypische Berufsaspirationen

Um die Frage theoriegeleitet zu klären, wer von den Mädchen bzw. Knaben die als „Frauen- und Männerberufe" definierten Wunschberufe aus welchen Gründen noch in der 9. Klassenstufe präferiert, wurden getrennte Schätzungen nach Geschlecht vorgenommen.[7] Kurz vor Ende der Pflichtschulzeit lässt sich keine herkunftsbedingte Selektivität – nach höchstem Bildungsniveau und Klassenlage des Elternhauses – für die Mädchen bei der Aspiration für so genannte Frauenberufe feststellen. Dies trifft auch auf die Knaben zu. Wie theoretisch erwartet, erhöhen Berufswünsche, die eine Berufsausbildung voraussetzen – bei beiden Geschlechtern – die Wahrscheinlichkeit, dass ein geschlechtsspezifischer Beruf präferiert wird. Bei den Knaben deutet sich zudem an, was mit der humankapitaltheoretischen Sicht kompatibel ist, dass sie „Männerberufe" mit guten Weiterbildungsmöglichkeiten als nützliche Berufsziele präferieren, die auch eine Berufsmaturi-

7 Aus Platzgründen wird auf die Abbildung der Ergebnisse verzichtet. Auf Wunsch werden die Ergebnisse von den Autoren zur Verfügung gestellt.

tät erfordern. Im Unterschied zu den Knaben wählen die Mädchen offensichtlich „Frauenberufe", weil sie davon ausgehen, diese erfolgreich erlernen und ausüben zu können (vgl. die Beiträge von Schafer und Baeriswyl sowie von Hofmann und Häfeli in diesem Band). Bei zunehmender Gewichtung des beruflichen Erfolgs entscheiden sich Mädchen gegen einen „Frauenberuf". Interessant ist der Befund, wonach Frauen, die einen Berufswunsch haben, der einen tertiären Bildungsabschluss voraussetzt, mit geringerer Wahrscheinlichkeit einen „Frauenberuf" präferieren.

Die Ergebnisse verweisen darauf, dass die in der Schweiz bestehende, hohe Geschlechtersegregation auf dem Arbeitsmarkt in engem Zusammenhang steht mit dem Angebot der beruflichen Bildung und dem Anteil einer Schulabgangskohorte, die sich für eine berufliche Ausbildung entscheidet. Die Berufsaspirationen stehen demnach eher mit Bildungsaspirationen in Zusammenhang als mit Geschlechterrollenorientierungen. Entgegen einer Vielzahl von Studien, die aus sozialisationstheoretischer Sicht die Bedeutung von Geschlechterrollen für geschlechtsspezifische Berufswahlen betonen, spielt für die hier untersuchten Mädchen die Wichtigkeit der Berufstätigkeit der Frau, der Einkommensmaximierung, des beruflichen Erfolgs, der Familienbildung sowie der Versorgung des Haushaltes keine exponierte Rolle für die Wahl eines „Frauenberufs". Dies trifft auch auf die Knaben zu.

4.2 Statuserhaltmotiv

Da geschlechtstypische Lebensplanungen keinen bedeutsamen Einfluss auf die Präferenz so genannter „Frauen- oder Männerberufe" haben, wird nachfolgend die Frage untersucht, ob das eigene oder das elterliche Statuserhaltmotiv ausschlaggebend ist für geschlechtsspezifische Berufsaspirationen (Tabelle 2). Bei der Analyse wird in mehreren Schritten vorgegangen. Zunächst ist die Relation des sozioökonomischen Status der von den Töchtern und Söhnen präferierten Wunschberufe zum bislang erreichten sozioökonomischen Status des Elternhauses (ISEI) die abhängige Variable. Sie indiziert den von uns objektiv gemessenen Statuserhalt. Bei Kontrolle des ISEI des Elternhauses zeigt sich, dass Mädchen eher als Knaben statushöhere Berufe bevorzugen (Modell 1). Je niedriger das elterliche Bildungsniveau ist, desto weniger ausgeprägt ist – gemessen am Status des präferierten Wunschberufs – der aspirierte intergenerationale Statusaufstieg, was im Allgemeinen als „risikoaverses" Verhalten beschrieben wird (vgl. Breen

& Goldthorpe, 1997).[8] Je ausgeprägter das elterliche Statuserhaltmotiv ist, desto eher werden von den Kindern statushöhere Berufe präferiert, während das Statuserhaltmotiv der Jugendlichen keine bedeutsame Rolle spielt. Die Präferenz für „Frauenberufe" läuft im Unterschied zur Präferenz für „Männerberufe" dem objektiv gemessenen Statuserhalt zuwider. Offensichtlich handelt es sich im Gegensatz zu den Männerberufen bei den Frauenberufen um statusniedrige Berufe, die wenig geeignet scheinen, den intergenerationalen Statuserhalt zu garantieren.

Wegen der Korrelation des Statuserhaltmotivs von Eltern und ihrer Kinder wird in einem weiteren Modellschritt das elterliche Statuserhaltmotiv nicht berücksichtigt, aber dafür die – aus Sicht der befragten Jugendlichen – notwendige Ausbildung für den Wunschberuf kontrolliert (Modell 2). Das Statuserhaltmotiv der Jugendlichen selbst weist zwar in die theoretisch erwartete Richtung, ist jedoch statistisch insignifikant. Vielmehr sind die Jugendlichen soweit realistisch bei ihren Berufsaspirationen, als dass eher Berufe präferiert werden, die gemessen am Status als „risikoaverse" Zielsetzungen im Sinne des Statuserhalts angesehen werden können. Offensichtlich sind es eher Berufe, die eine Berufsmatur oder einen Mittelschulabschluss voraussetzen, die am ehesten mit einem Statuserhalt einhergehen, während die berufliche Grundbildung in Bezug auf den Wunschberuf und den elterlichen Status als weniger statuserhaltend wahrgenommen wird.

Wird nun die elterliche Perspektive eingenommen, und die in ihren Augen benötigte Ausbildung für den Statuserhalt und die realistische Bildungsaspiration kontrolliert, dann zeigt sich, dass die Eltern eher die Berufsmatur und das Gymnasium als die Berufslehre für ihre Kinder vorsehen, je eher Berufe im Vergleich zum sozioökonomischen Status des Elternhauses präferiert werden, die zum Statuserhalt beitragen (Modell 3). In dieser Hinsicht sprechen die Befunde, sowohl jene der idealistischen Ausbildungsaspiration der Kinder wie auch jene der realistischen Bildungsaspirationen der Eltern – für instrumentelle Erwartungen bei der Berufsaspiration und in Bezug auf die avisierte Bildungsentscheidung, die der Status position theory (Keller & Zavalloni, 1969) und der Prospect theory (Kahnemann & Tversky, 1979) zufolge für einen intergenerationalen Statuserhalt entwickelt werden.

---

8 Der negative Effekt des sozioökonomischen Status des Elternhauses spiegelt zum einen den Grenzwert wieder, wonach es mit steigendem ISEI immer unwahrscheinlicher wird, dass Kinder statushöhere Berufe präferieren. Zum anderen ist dieser Befund ein Hinweis dafür, dass das Statuserhaltmotiv in dem Sinne bedeutsam für die Berufsaspiration ist, dass zumindest der Status erreicht werden soll, den das Elternhaus bereits einnimmt. Zusätzliche Statusgewinne werden wegen steigendem Aufwand und Risiko in geringerem Masse avisiert, je höher der bereits von den Eltern erreichte sozioökonomische Status ist.

Tabelle 2 Statuserhalt, soziale Herkunft und geschlechtsspezifische Berufsaspirationen (OLS-Regression).

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	β	S.E.	β	S.E.	β	S.E.
Konstante	1,166***	0,058	1,387***	0,082	1,342***	0,112
Geschlecht: Weiblich	0,105***	0,023	0,080***	0,022	0,031	0,021
Soziale Herkunft						
Maximal oblig. Schule (ISCED 3C)	-0,064†	0,038	-0,033	0,036	-0,023	0,040
Berufsausbildung (ISCED 3B)	-0,070**	0,025	-0,026	0,024	-0,012	0,026
Maturität (ISCED 3A)	0,015	0,038	0,010	0,036	-0,013	0,038
Sozioökonomischer Status Haushalt	-0,016***	0,001	-0,017***	0,001	-0,017***	0,001
Statuserhaltmotiv						
Kind	-0,001	0,008	0,009	0,008		
Eltern	0,027***	0,009			0,019†	0,010
Kind: Benötigte Ausbildung für Wunschberuf						
Berufslehre			-0,050***	0,010		
Berufsmatur			0,033***	0,009		
Gymnasium/Mittelschule			0,047***	0,009		
Erfolgswahrscheinlichkeit			-0,047***	0,011		
Eltern: Benötigte Ausbildung für Statuserhalt						
Berufslehre					-0,022	0,016
Berufsmatur					-0,004	0,015
Gymnasium					0,011	0,014
Eltern: realistische Bildungs-aspiration						
Berufslehre					-0,068***	0,016
Berufsmatur					0,048***	0,015
Gymnasium					0,063***	0,014

Tabelle 2 Fortsetzung

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	β	S.E.	β	S.E.	β	S.E.
Kind: Geschlechtsspezifische Berufsaspiration						
„Frauenberuf"	-0,101***	0,026	-0,089***	0,024		
„Männerberuf"	0,115***	0,026	0,138***	0,025		
Korrigiertes R^2	0,263		0,328		0,310	
N	1.714		1.729		1.557	

† p ≤ 0,1; * p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001; Quelle: DAB-Panel; eigene Berechnungen.

4.3 Entscheidung für oder gegen eine berufliche Grundbildung

Vor dem Hintergrund der vorgelegten Befunde, wird im zweiten Analyseschritt der Frage nachgegangen, wer aus welchen Gründen sich für eine Berufslehre oder für die Allgemeinbildung nach der Pflichtschulzeit entscheidet. Insgesamt entscheiden sich die meisten Jugendlichen nach der Pflichtschulzeit für eine Berufsausbildung, wobei deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern und nach besuchtem Schultyp bestehen. In der 8. Klasse streben 57 Prozent der Mädchen und 71 Prozent der Knaben des Schultyps mit Grundanforderungen eine Berufsausbildung an, bei Jugendlichen des Schultyps mit erweiterten Anforderungen betragen die Anteile 53% (Mädchen) bzw. 72% (Knaben).

Können diese geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Bildungsentscheidung vor dem Hintergrund zu den Befunden zum Statuserhalt durch Einflüsse der sozialen Herkunft aufgeklärt werden? Offensichtlich lassen sich – und hier werden die Jugendlichen in der 9. Schulklasse betrachtet – die Geschlechterdisparitäten bei dieser Bildungsentscheidung nicht durch die soziale Herkunft (bemessen am höchsten elterlichen Bildungsniveau und der Klassenlage des Elternhauses) erklären (Modell 1 in Tabelle 3), selbst wenn die Schulnoten in Deutsch und Mathematik als primäre Herkunftseffekte kontrolliert werden (Modell 2).[9] Es

9 Allerdings könnte argumentiert werden, dass ohne Kontrolle der Schultypen, in denen sich die Jugendlichen befinden, zum einen die Effekte der Schulnoten und die Effekte der sozialen Herkunft verzerrt sind, weil die Selektion in diese Schultypen mit der sozialen Herkunft und die Notenvergabe mit der Platzierung in einem der Schultypen

zeigt sich, dass die leistungsstärkeren Jugendlichen ihren Bildungsverlauf eher an einer Mittelschule als in der Berufslehre fortsetzen, und – wie theoretisch erwartet – die leistungsschwächeren Schulkinder von der Schule in die Berufsgrundbildung abgehen.

Auch die Determinanten der Bildungsentscheidung weisen in die theoretisch erwartete Richtung (Modell 2). Jugendliche, die überzeugt sind, dass die Berufslehre den subjektiv erwarteten Nutzen bei der Einkommenserzielung und beim beruflichen Prestige garantiert, entscheiden sich für diese Ausbildung. Dies trifft in gleicher Weise zu hinsichtlich des Statuserhalts, der Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit und – mit entgegengesetzten Vorzeichen – auf die Einschätzung der Kosten. Die aus Platzgründen nicht angezeigte Gegenprobe für die Entscheidung zu Gunsten der fortgesetzten Schulbildung an einer Mittelschule unterstützt die theoretischen Annahmen (vgl. Becker & Glauser, 2014).

Tabelle 3 Entscheidung für eine Berufsausbildung in der 9. Klassenstufe (Lineares Wahrscheinlichkeitsmodell).

	Insgesamt (Modell 1)		Insgesamt (Modell 2)		Nur Frauen (Modell 3)		Nur Männer (Modell 4)	
	β	S.E.	B	S.E.	β	S.E.	β	S.E.
Konstante	0,903***	0,033	0,197*	0,087	-0,083	0,142	0,324**	0,109
Geschlecht: Weiblich	-0,154***	0,016	-0,079***	0,014				
Soziale Herkunft								
Max. oblig. Schule	0,048	0,032	0,030	0,025	0,058	0,037	-0,039	0,034
Berufsausbildung	0,052**	0,018	0,018	0,015	-0,002	0,023	0,020	0,019
Maturität	-0,048***	0,035	0,002	0,028	0,011	0,044	-0,041	0,035
Obere Dienstklasse	-0,208***	0,038	-0,068*	0,030	-0,060	0,047	-0,097*	0,038
Untere Dienstklasse	-0,098**	0,036	-0,046	0,029	-0,046	0,045	-0,069	0,037

konfundiert ist. Schätzungen mit Kontrolle der Schultypen führen zu gleichen Ergebnissen, obgleich ein Teil der Varianz der sozialen Herkunft dadurch gebunden wird (vgl. Becker & Glauser, 2014).

Tabelle 3 Fortsetzung

	Insgesamt (Modell 1)		Insgesamt (Modell 2)		Nur Frauen (Modell 3)		Nur Männer (Modell 4)	
	β	S.E.	B	S.E.	β	S.E.	β	S.E.
Höhere nichtmanuelle Berufe	-0,094*	0,039	-0,016	0,032	-0,050	0,050	-0,015	0,039
Tiefere nichtmanuelle Berufe	-0,015	0,038	-0,022	0,031	-0,054	0,047	-0,006	0,039
Selbständige und Landwirte	-0,035	0,044	0,006	0,036	0,008	0,055	-0,005	0,044
Meister und Vorarbeiter	-0,029	0,039	-0,013	0,031	0,003	0,050	-0,045	0,038
Facharbeiter	0,086*	0,044	0,050	0,035	0,041	0,053	0,020	0,044
Schulnoten								
Deutsch			-0,047**	0,015	-0,033	0,024	-0,051**	0,018
Mathematik			-0,031**	0,011	-0,033*	0,016	-0,008	0,014
Bildungsentscheidung								
Einkommen			0,056***	0,009	0,059***	0,014	0,038***	0,011
Berufliches Prestige			0,015*	0,008	0,019	0,013	0,013	0,009
Statuserhalt			0,003**	0,001	0,005**	0,002	0,003*	0,001
Erfolgswahrscheinlichkeit			0,189***	0,007	0,214***	0,010	0,155***	0,010
Kosten			-0,037***	0,007	-0,047***	0,011	-0,023*	0,009
Berufsaspiration								
„Frauenberufe“					0,092***	0,021		
„Männerberufe“							0,007	0,017
Korrigiertes R^2	0,072		0,455		0,519		0,346	
N	2.460		1.933		905		900	

* p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001; Quelle: DAB-Panel; eigene Berechnungen.

Bei Kontrolle der primären und sekundären Effekte können die Herkunftseffekte bei der Entscheidung für eine berufliche Grundbildung fast vollständig erklärt werden. Einzig Jugendliche aus der oberen Dienstklasse (Professionen, Akademiker, etc.) entscheiden sich eher für das Gymnasium.[10] Da die Geschlechtereffekte nicht aufgeklärt werden können, werden für Mädchen und Knaben separate Schätzungen vorgenommen.

Bei zusätzlicher Kontrolle geschlechtsspezifischer Aspiration für „Frauen- oder Männerberufe", lösen sich für Mädchen die Effekte sozialer Herkunft auf (Modell 3). Hierbei zeigt sich, dass sich Mädchen, die sich für „Frauenberufe" entschieden haben, logischerweise auch für eine berufliche Grundbildung entscheiden. Ihre Berufsbildungsentscheidung kann somit hauptsächlich durch primäre und sekundäre Effekte der Herkunft und des Geschlechts erklärt werden. Bei den Knaben hingegen gibt es keinen Effekt, sich zuvor für „Männerberufe" entschieden zu haben (Modell 4). Auch kann der statistisch signifikante Herkunftseffekt für Söhne aus der oberen Dienstklasse nicht aufgeklärt werden. Offenbar verbergen sich dahinter Mechanismen, etwa die Erwartungen signifikanter Anderer im sozialen Netzwerk der Jugendlichen, die bislang nicht berücksichtigt wurden.

Daher werden abschliessend sozialisationstheoretische Mechanismen wie etwa antizipierte geschlechts- und herkunftsspezifische Diskriminierung und Geschlechterrollenstereotype kontrolliert (Tabelle 4). Diese alternativ kontrollierten Mechanismen lösen ebenfalls die Herkunftseffekte nicht vollständig auf. Befürchtete Diskriminierungen haben bei Knaben (Modell 3) keinen Einfluss auf ihre Berufsbildungsentscheidung. Eine antizipierte Diskriminierung von Mädchen wegen ihres Geschlechts „lenkt" sie eher von der beruflichen Grundbildung in Richtung weiterführender Schulbildung ab (Modell 2). Allerdings ist der Effekt (bei Kontrolle elterlicher Berufsbildungsaspirationen) nur auf dem 10-Prozent-Niveau signifikant und kann durch die Aspiration der Mädchen für „Frauenberufe" und die elterliche Aspiration für eine Berufslehre aufgeklärt werden. Somit haben aus guten Gründen die Aspiration der Mädchen für „Frauenberufe", in denen sie sich nicht benachteiligt fühlen (so eine hier nicht dokumentierte Korrelation), und die elterliche Aspiration für eine Berufslehre einen positiven Einfluss darauf, dass sich die Mädchen für eine berufliche Grundbildung entscheiden.

10 Wird die Korrelation realistischer Aspiration der Eltern für Berufsausbildung mit den Ausbildungsaspirationen ihrer Kinder betrachtet, dann ist diese beim ersten Messzeitpunkt sehr hoch und nimmt über die weiteren Messzeitpunkte ab, weil die Kinder immer mehr selbst entscheiden. Wird die elterliche Aspiration in der Modellierung kontrolliert, verschwinden die Herkunftseffekte. Dieses Ergebnis wäre tautologisch, da die elterliche Aspiration wiederum erklärungsbedürftig wäre und mit der gleichen Erklärungslogik plausibel gemacht werden kann.

Tabelle 4 Entscheidung für Berufsausbildung nach Geschlechterrollenstereotypen und antizipierter Diskriminierung (Lineares Wahrscheinlichkeitsmodell)

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	β	S.E.	β	S.E.	β	S.E.
Konstante	1,166***	0,058	1,387***	0,082	1,342***	0,112
Geschlecht: Weiblich	0,105***	0,023	0,080***	0,022	0,031	0,021
Soziale Herkunft						
Maximal oblig. Schule (ISCED 3C)	-0,064†	0,038	-0,033	0,036	-0,023	0,040
Berufsausbildung (ISCED 3B)	-0,070**	0,025	-0,026	0,024	-0,012	0,026
Maturität (ISCED 3A)	0,015	0,038	0,010	0,036	-0,013	0,038
Sozioökonomischer Status Haushalt	-0,016***	0,001	-0,017***	0,001	-0,017***	0,001
Statuserhaltmotiv						
Kind	-0,001	0,008	0,009	0,008		
Eltern	0,027***	0,009			0,019†	0,010
Kind: Benötigte Ausbildung für Wunschberuf						
Berufslehre			-0,050***	0,010		
Berufsmatur			0,033***	0,009		
Gymnasium/Mittelschule			0,047***	0,009		
Erfolgswahrscheinlichkeit			-0,047***	0,011		
Eltern: Benötigte Ausbildung für Statuserhalt						
Berufslehre					-0,022	0,016
Berufsmatur					-0,004	0,015
Gymnasium					0,011	0,014
Eltern: realistische Bildungsaspiration						
Berufslehre					-0,068***	0,016
Berufsmatur					0,048***	0,015
Gymnasium					0,063***	0,014

Tabelle 4 Fortsetzung

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	β	S.E.	β	S.E.	β	S.E.
Kind: Geschlechtsspezifische Berufsaspiration						
„Frauenberuf"	-0,101***	0,026	-0,089***	0,024		
„Männerberuf"	0,115***	0,026	0,138***	0,025		
Korrigiertes R^2	0,263		0,328		0,310	
N	1.714		1.729		1.557	

p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001; Quelle: DAB-Panel; eigene Berechnungen.

Dass hierbei die Effekte sozialer Herkunft „neutralisiert" werden, liegt am Zusammenhang von Klassenlage des Elternhauses und elterlicher Berufsbildungsaspiration**.**

Es zeigt sich jedoch für Mädchen, dass allgemein geteilte Geschlechterrollen wie etwa die Neigung sich für die Versorgung des Haushalts zuständig zu fühlen, die Entscheidung zu Gunsten einer Berufsausbildung fördern, während der Effekt bezüglich dem Streben nach beruflichem Erfolg in entgegengesetzter Richtung verläuft. Antizipierte Berufstätigkeit, Familienbildung und Einkommensmaximierung haben demgegenüber keine bedeutsamen Effekte auf die Bildungsentscheidung.

All diese partiellen Effekte für die Frauen sprechen ebenso für werterwartungs- wie für humankapitaltheoretische Erklärungen geschlechtsspezifischer Ausbildungsentscheidungen. Bei den Knaben jedoch haben diese Geschlechterrollenstereotypen keinen bedeutsamen Einfluss auf ihre Bildungsentscheidung (Modell 3). Diese Korrelation „erklärt" somit bei Knaben nicht das Faktum der intergenerationalen Reproduktion nach Berufsbildung. Knaben von Eltern mit einer Berufsausbildung entscheiden sich eher wiederum für eine Berufsausbildung als dass dies für Kinder von tiefer oder höher gebildeten Eltern der Fall ist (Modell 3). Auch hier dürfte neben der sozialstrukturell bedingten Sozialisation auch das Statuserhaltmotiv eine Rolle spielen.

5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Ziel des vorliegenden Beitrags war im Anschluss an bereits vorliegende Studien für die Schweiz, zunächst vor dem Hintergrund der geschlechtsspezifischen horizontalen Segregation bei den Berufsaspirationen und der Neigung für eine Berufsausbildung im Anschluss an die obligatorische Schulzeit, theoriegeleitet – aus der Lebensverlaufsperspektive – sozialstrukturelle und sozialisationsbedingte Korrelate der geschlechtsspezifischen Berufsaspirationen von Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schulzeit aufzudecken. Des Weiteren sollte mittels einer strukturell-individualistischen Theorie subjektiver Werterwartung die Frage geklärt werden, in welchem Zusammenhang diese Berufsaspirationen mit dem Angebot der Berufsausbildung stehen, und warum eher männliche als weibliche Schulabgänger nach der obligatorischen Schulzeit eine berufliche Grundbildung wählen. Insbesondere standen hierbei der Einfluss der sozialen Herkunft und des Geschlechts für die „Ablenkung" in die Berufslehre sowie das Motiv für den intergenerationalen Statuserhalt im Vordergrund. Diese Fragestellungen wurden mittels Daten der DAB-Panelstudie für Jugendliche der Deutschschweiz untersucht.

Insgesamt zeigen die Analysen, dass fast ein Fünftel der Mädchen und Knaben so genannte geschlechtsspezifische Berufsaspirationen entwickeln. „Frauen- bzw. Männerberufe" werden eher präferiert, wenn zur Realisierung dieser Berufe eine Berufsausbildung als ausreichend erachtet wird. Das Gegenteil trifft auf Berufe zu, für die eine Tertiärausbildung vorausgesetzt wird. Demgegenüber scheinen Geschlechterrollenorientierungen im Zusammenhang mit Berufsaspirationen von nachrangiger Bedeutung zu sein. Die Emergenz geschlechtsspezifischer Berufsaspirationen lässt sich eher und theoretisch eleganter über das Statuserhaltmotiv im Elternhaus erklären. In diesem Zusammenhang wurde aufgezeigt, dass Mädchen eher als Knaben statushöhere Berufe bevorzugen, aber das berufliche Prestige von typischen „Frauenberufen" tiefer ist als dasjenige typischer „Männerberufe". Von den Jugendlichen wie von ihren Eltern wird der Abschluss einer Berufsausbildung nicht als hinreichend zum Erhalt des elterlichen sozialen Status angesehen. Auch die gegen Ende der obligatorischen Schulzeit erfolgende Entscheidung zwischen einer beruflichen Grundbildung und einer Mittelschule kann für Mädchen – unter besonderer Berücksichtigung der Aspiration für „Frauenberufe" – verdeutlichen, dass ein Zusammenspiel für eine Lebensplanung, in der eine langfristige Berufstätigkeit eine untergeordnete Rolle spielt, und den begrenzten individuellen Ressourcen, die für längere Ausbildungen notwendig wären, diese Mädchen von weiterführender Ausbildung „ablenken". Für Knaben hingegen stehen der Statuserhalt und die intergenerationale Reproduktion von

Berufen im Vordergrund. Geschlechterstereotype leiten ihre Berufsaspirationen und Ausbildungswahlen kaum. Es dominieren hierbei, wie bei den Mädchen die Affinität für „Frauenberufe", die subjektiv rationale Berücksichtigung von Ressourcen und Erfolgswahrscheinlichkeiten. Mit dieser Argumentation konnten bereits entscheidende Mechanismen und Prozesse für die Umkehr der Bildungschancen nach Geschlecht in den USA (DiPrete & Buchman, 2013) und in Westdeutschland (Becker, 2014; Becker & Müller, 2011) empirisch nachgezeichnet werden. Unberücksichtigt bleibt in den empirischen Analysen, ob die stärkere Orientierung auf die intergenerationalen Statusreproduktion bei den jungen Männern dadurch zustande kommt, weil diese sich eher am beruflichen Status des Vaters als an demjenigen der Mutter orientieren.

Die Ergebnisse unseres Beitrags machen deutlich, dass – nebst anderen Einflussfaktoren – geschlechtsspezifischen Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen, die in Bildungssystemen mit einer langen Tradition der beruflichen Bildung besonders ausgeprägt sind, subjektive Einschätzungen von Restriktionen und Opportunitäten für die verschiedenen Ausbildungsalternativen zugrunde liegen. Es ist deshalb zu erwarten, dass die in den letzten Jahrzehnten sich verstärkende Ungleichheit zwischen den Geschlechtern in berufs- und allgemeinbildenden Ausbildungen der Sekundarstufe II weiter zunehmen wird. Erstens aufgrund der stärkeren Bildungsreproduktion bei männlichen Jugendlichen, die sich für eine Berufsausbildung entscheiden und deren Eltern selber höchstens über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen. Zweitens aufgrund des geringeren Berufswahlspektrums junger Frauen und ihren Aspirationen für statushöhere Berufe, die aber, sofern sie die vorausgesetzten schulischen Leistungen erreichen und sich dennoch für eine Berufsausbildung entscheiden, kaum zu realisieren sind. Welche Massnahmen geeignet oder erwünscht sein könnten, um eine Veränderung der Geschlechtersegregation auf dem schweizerischen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu bewirken, kann im Rahmen unseres Beitrags nicht beantwortet werden.

Die vorgelegten Analysen weisen Grenzen auf, die mit der Ausgangsstichprobe und mit dem Paneldesign der DAB-Studie zusammenhängen. Erstens beschränken sich die Daten auf die Deutschschweiz – also auf Kantone, in denen die duale Berufsausbildung dominiert. Aufgrund der ausgeprägten Ausrichtung auf vollzeitschulische Ausbildungen in lateinischsprachigen Kantonen sowie Unterschieden in der Wirtschafts- und Sozialstruktur können in diesen regionalen Kontexten auch gänzlich andere Berufsaspirationen und Ausbildungsentscheidungen nach Geschlecht auftreten. Zweitens wird die Formierung der Berufsaspirationen und Bildungsentscheidungen vor dem ersten Messzeitpunkt in der 8. Klassenstufe nicht erfasst (Linkszensierung). Aber deren kontinuierliche

Beobachtung in der Logik des Lebenslaufs und der sozialen Selektivität des vorherigen Bildungsverlaufs könnten zum Verständnis von Bildungs- und Berufsaspirationen im Allgemeinen und von Geschlechterdisparitäten im Besonderen beitragen. Die Rechtszensierung, also die fehlende Beobachtung von Zuständen (z.B. Ausbildungslosigkeit) und Ereignissen (z.B. Erlernen des Wunschberufes) in der Zukunft, in der die Aspirationen umgesetzt werden, ist ein weiteres Manko, das jedoch durch weitere Messzeitpunkte behoben werden kann. Drittens sind in weiterführenden Analysen die regionalen Kontexte der wirtschaftlichen Strukturen, die Entwicklungen der regionalen Arbeitsmärkte und die regionalen Angebote von Berufsausbildungen – auch mit besonderer Berücksichtigung des Geschlechts der Jugendlichen – zu untersuchen.

Literaturverzeichnis

Abraham, M., & Arpagaus, J. H. (2008). Wettbewerb, soziales Umfeld oder gezielte Lebensplanung? Determinanten der horizontalen Geschlechtersegregation auf dem Lehrstellenmarkt. *Soziale Welt*, 59, 205-225.

Achatz, J. (2008). Geschlechtersegregation im Arbeitsmarkt. In Abraham, M., & Hinz, T. (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde* (S. 263-302). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anker, R. (1997). Theories of occupational segregation by sex: An overview. *International Labour Review*, 136, 315-339.

Beck, M., Jäpel, F., & Becker, R. (2010). Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten im Schweizer Bildungssystem. In Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.), *Bildungsverlierer – Neue Ungleichheiten* (S. 313-337). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, G. S. (1975). Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education. New York/London: Columbia University Press.

Becker, G. S. (1981). A treatise on the family. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Becker, R. (1991). Karrieremuster von Frauen in der Privatwirtschaft und im öffentlichen Dienst. In Mayer, K. U., Allmendinger, J., & Huinink, J. (Hrsg.), *Vom Regen in die Traufe. Frauen zwischen Beruf und Familie* (S. 119-141). Frankfurt am Main: Campus.

Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 450-475.

Becker, R. (2009). Wie können „bildungsferne" Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? Eine empirische Simulation mit Implikationen für die Steuerung des Bildungswesens. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61, 563-593.

Becker, R. (2010). Soziale Ungleichheit im Schweizer Bildungssystem und was man dagegen tun könnte. In Neuenschwander, M. & Grunder, H.-U. (Hrsg.), *Schulübergang und Selektion – Forschungserträge und Umsetzungsstrategien* (S. 91-108). Chur: Rüegger.

Becker, R., Jäpel, F., & Beck, M. (2013). Geschlechterunterschiede im Bildungserfolg. Eine empirische Analyse für Schulkinder im Deutschschweizer Schulsystem unter besonde-

rer Berücksichtigung ihres Migrationshintergrundes. In Hadjar, A., & Hupka-Brunner, S. (Hrsg.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg* (S. 77-101). Weinheim: Juventa.

Becker, R., & Hecken, A. E. (2009a). Higher education or vocational training? An empirical test of the rational action model of educational choices suggested by Breen and Goldthorpe (1997) and Esser (1999). *Acta Sociologica*, 52, 25-45.

Becker, R., & Hecken, A. E. (2009b). Why are working-class children diverted from universities? *European Sociological Review*, 25, 233-250.

Becker, R., & Zangger, C. (2013). Die Bildungsexpansion in der Schweiz und ihre Folgen. Eine empirische Analyse des Wandels der Bildungsbeteiligung und -ungleichheiten mit den Daten der Schweizer Volkszählungen 1970, 1980, 1990 und 2000. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65, 423-449.

Becker, R., & Müller, W. (2011). Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft im Wandel. In Hadjar A. (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 55-75). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, R. (2014). Reversal of gender differences in Educational Attainment – historical analysis of the West German Case. *The Journal of Educational Research*, 107, 184-201.

Becker, R., & Glauser, D. (2014). Social selectivity of transition to vocational education and training in the German-speaking part of Switzerland. An empirical test of the models suggested by Erikson and Jonsson (1996) and Esser (1999). Bern: unpublished manuscript.

Heintz B., Nadai, E., & Ummel, H. (1997). *Ungleich unter Gleichen. Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes*. Frankfurt am Main: Campus.

Blossfeld, H.-P., & Becker, R. (1989). Arbeitsmarktprozesse zwischen öffentlichem und privatwirtschaftlichem Sektor. Kohortenspezifische Auswirkungen der Expansion des Staates als Arbeitgeber. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 22, 233-247.

Borkowsky, A. (2000). Frauen und Männer in der Berufsbildung der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22, 279-294.

Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9, 275-305.

Brüderl, J. (2000). Regressionsverfahren in der Bevölkerungswissenschaft. In Mueller, U., Nauck, B., & Diekmann, A. (Hrsg.), *Handbuch der Demographie*, Bd. 1 (S. 589-642). Berlin: Springer.

Buchmann, M., Kriesi, I., Pfeifer, A., & Sacchi, S. (2002). *Halb drinnen – halb draussen: Zur Arbeitsmarktintegration von Frauen in der Schweiz*. Zürich und Chur: Rüegger Verlag.

Buchmann, M., Sacchi, S., Lamprecht, M., & Stamm, H. (2007). Tertiary education expansion and social inequality in Switzerland. In Shavit, Y., Arum, R., & Gamoran, A. (Hrsg.), *Expansion, differentiation and stratification in higher education: A comparative study* (S. 321-348). Stanford: Stanford University Press.

Buchmann, M., & Kriesi, I. (2012). Geschlechtstypische Berufswahl Jugendlicher: Welche Rolle spielen stereotype Fähigkeitszuschreibungen der Eltern? In Becker, R. Solga, H. (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 256-280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Busch, A. (2013). Die Geschlechtersegregation beim Berufseinstieg – Berufswerte und ihr Erklärungsbeitrag für die geschlechtstypische Berufswahl. *Berliner Journal für Soziologie*, 23, 145-179.

Charles, M., & Bradley, K. (2009). Indulging our gendered selves? Sex segregation by field of study in 44 countries. *American Journal of Sociology*, 114, 924-976.

Charles, M., & Buchmann, M. (1994). Assessing micro-level explanations of occupational sex segregation: Human-capital development and labor market opportunities in Switzerland. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 20, 595-620.

Charles, M. 2005. *Entwicklung der beruflichen Segregation nach Geschlecht und nach Staatsangehörigkeit in der Schweiz, 1970-2000*. Neuchâtel: BFS.

DiPrete, T. A., & Buchmann, C. (2013). *The rise of women: The growing gender gap in education and what it means for American schools*. New York: Russell Sage Foundation.

Erikson, R., & Goldthorpe, J. H. (1992). *The constant flux: A study of class mobility in industrial societies*. Oxford: Clarendon Press.

Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In Erikson, R., & Jonsson, J. O. (Hrsg.), *Can Education Be Equalized?* (S. 1-63). Boulder: Westview Press.

Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt am Main: Campus.

Fox, J. (2008). *Applied regression analysis and generalized linear models*. London: Sage.

Ganzeboom, H. B., De Graaf, P., & Treiman, D. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1-56.

Glauser, D. (2015). Berufsausbildung oder Allgemeinbildung. Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS.

Granato, M., & Ulrich, J. G. (2014). Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung. Welche Bedeutung haben die Institutionen? In Maaz, K., Neumann, M., & Baumert, J. (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter* (Sonderheft 24 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 205-232). Wiesbaden: Springer und VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grossenbacher, S. (2000). Frauen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Konsequenzen für die Geschlechterfrage in der Berufsbildung. *Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22, 295-308.

Hadjar, A., & Berger, J. (2010). Dauerhafte Bildungsungleichheiten in Westdeutschland, Ostdeutschland und der Schweiz: Eine Kohortenbetrachtung der Ungleichheitsdimensionen soziale Herkunft und Geschlecht. *Zeitschrift für Soziologie*, 39, 182-201.

Häfeli, K. (1983). *Die Berufsfindung von Mädchen zwischen Familie und Beruf*. Bern: Lang.

Helbig, M., & Leutze, K. (2012). Ich will Feuerwehrmann werden! Wie Eltern, individuelle Leistungen und schulische Fördermassnahmen geschlechts(un-)typische Berufsaspirationen prägen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64, 91-122.

Hupka-Brunner, S., Samuel, R., Huber, E., & Bergman M. M. (2011). Geschlechterungleichheiten im intergenerationalen Bildungstransfer in der Schweiz. In Hadjar A. (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 77-97). Wiesbaden: Springer und VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jann, B. (2008). *Erwerbsarbeit, Einkommen und Geschlecht. Studien zum Schweizer Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kahneman, D., Tversky, A. (1979). Prospekt theory. An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 39, 342-350.

Keller, S., & Zavalloni, M. (1964). Ambition and social class: A respecification. *Social Forces*, 43, 58-70.
Marini, M. M., & Brinton, M C. (1984). Sex typing in occupational socialization. In Reskin, B. (Hrsg.), *Sex segregation in the workplace: Trends, explanations, remedies* (S. 192-232). Washington, DC: National Academy Press.
Mood, C. (2010). Logistic regression: Why we cannot do what we think we can do, and what we can do about it. *European Sociological Review*, 26, 67-82.
Müller, W., & Shavit, Y. (1998). Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 501-533.
Müller, W., & Pollak, R. (2010). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In Becker, R., & Lauterbach, W. (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 305-344). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Polachek, S. (1981). Occupational self-selection: A human capital approach to sex differences in occupational structure. *Review of Economics and Statistics*, 63, 60-69.
Pollmann-Schult, M. (2009). Geschlechterunterschiede in den Arbeitswerten. Eine Analyse für die alten Bundesländer 1980-2000. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 42, 140-154.
Schuler, M., Dessemontet, P., & Joye, D. (2005). *Die Raumgliederungen der Schweiz*. Neuchâtel: BFS.
Schulz, F., & Blossfeld, H.-P. (2006). Wie verändert sich die häusliche Arbeitsteilung im Eheverlauf? Eine Längsschnittstudie der ersten 14 Ehejahre in Westdeutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58, 23-49.
Schumann, S. (2011). Leistungs- und Herkunftseffekte beim Hochschulzugang in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 246-268.
Solga, H., & Becker, R. (2012). Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In Becker R., & Solga, H. (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 7-43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Passt der Beruf zu mir?

Determinanten und Konsequenzen wahrgenommener Passung mit dem Lehrberuf beim Übergang in die Berufsbildung

Christof Nägele & Markus P. Neuenschwander

Zusammenfassung

Beim Übergang von der Schule in die berufliche Grundbildung müssen sich die Jugendlichen einer sich verändernden sozialen Situation anpassen. Dies gelingt ihnen besser, wenn sie einen Lehrberuf gewählt haben, den sie als passend zu ihren Interessen und Fähigkeiten wahrnehmen. Die wahrgenommene Passung ist ein Ergebnis des Berufswahlprozesses und kann sich zu Beginn der beruflichen Grundbildung aufgrund neuer Erfahrungen verändern. Die Ergebnisse von Pfadanalysen zeigen, dass wichtige Prädiktoren der wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf zu Beginn der berulichen Grundbildung, die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf, die Entscheidungssicherheit und die Absicht, die Lehre abzuschliessen, am Ende des 9. Schuljahres sind. Die wahrgenommen Passung während der Lehre ist zudem ein guter Prädiktor distaler Ergebnisse der betrieblichen Sozialisation (Zufriedenheit mit der Lehre und dem Ausbildungsbetrieb, Einschätzung des Lernfortschritts und Absicht, die Lehre abzuschliessen). Die Ergebnisse zeigen, dass die Wahl des Ausbildungsbetriebs sowie die Einführungs- und Sozialisationsstrategien der Betriebe mehr Aufmerksamkeit erhalten sollten.

K. Häfeli et al. (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf*,
DOI 10.1007/978-3-658-10094-0_3,

Abstract

In transition from school to initial vocational education and training (iVET) adolescents' need to adapt to a changing social situation. This transition will be smoother if the adolescents have chosen an occupation that they perceive as well fitting to their personal interests and abilities. The perceived person-iVET fit is a result of the vocational choice process. This fit is assumed to change based on new experiences during transition to work. Path analyses show that important predictors of the person-iVET fit in the beginning of iVET are the perceived person-iVET fit, the confidence in the vocational choice and the intention to finish iVET, measured at the end of compulsory school. Furthermore, we can show that the perceived fit during iVET is a predictor of distal outcomes of the organizational socialization processes (work satisfaction, occupational satisfaction, assessment of the own progress in learning, intention to finish iVET). The results show that the choice of the training company as well as the insertion of the new apprentices in the training companies should get more attention.

Résumé

Lors du passage de l'école dans la formation professionnelle initiale, il faut que les jeunes s'adaptent à une situation sociale changeante. Ils y parviennent mieux s'ils ont choisi une profession qu'ils perçoivent comme conforme à leurs intérêts et leurs capacités. La conformité perçue est le résultat du processus de l'orientation professionnelle et peut changer au début de la formation professionnelle initiale à cause des expériences nouvelles. Les résultats des analyses des pistes causales montrent que des prédicteurs importants de la conformité perçue avec la profession, au début de la formation professionnelle initiale, sont la conformité perçue avec la profession, la sécurité décisionnelle et l'intention de terminer l'apprentissage, mesure à la fin de l›école obligatoire. De plus, la conformité perçue pendant l'apprentissage est un bon prédicteur des résultats distaux de la socialisation en entreprise (la satisfaction avec l'apprentissage et l'entreprise formatrice, l'estimation des progrès d'acquis et l'intention de terminer l'apprentissage). Les résultats montrent qu'il faudrait porter plus d'attention au choix de l'entreprise formatrice ainsi qu'aux stratégies d'introduction et de socialisation des entreprises.

1 Wahrgenommene Passung beim Übergang in die Berufsbildung

Ein wichtiges Ergebnis des Berufswahlprozesses ist, dass die Schülerinnen und Schüler einen Lehrberuf gewählt haben, den sie als zu ihren Interessen, Fähigkeiten und Neigungen passend wahrnehmen. Beim Übergang in die berufliche Grundbildung (Lehrberuf) wird diese wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf aufgrund neuer Erfahrungen angepasst. Die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf ist folglich auch ein wichtiges Ergebnis der betrieblichen Sozialisation und ein Indikator für eine erfolgreiche Anpassung. Eine erfolgreiche Anpassung und damit eine hohe wahrgenommene Passung führen zu einer hohen Zufriedenheit mit dem Lehrberuf und dem Lehrbetrieb, einer hohen Absicht, die Lehre abzuschliessen und einer positiven Einschätzung des eigenen Lernfortschritts (Kammeyer-Mueller & Wanberg, 2003). Vermittelt über soziale Prozesse führt die wahrgenommene Passung auch zu einem hohen beruflichen Commitment und zu einem hohen betrieblichen Commitment (Nägele & Neuenschwander, 2014).

Dieses Kapitel trägt zur Diskussion der betrieblichen Sozialisation von neu in eine Organisation eintretenden Personen beim Übergang von der Schule in Arbeit und Beruf bei und gibt Hinweise zur Optimierung des Übergangs von der Schule in die berufliche Grundbildung mit Blick auf den Berufswahlprozess und die Einführung von Lernenden in den Ausbildungsbetrieben. Es wird zuerst der Frage nachgegangen, wie sich die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf im 9. Schuljahr und in den ersten fünf Monaten der beruflichen Grundbildung verändert. Es wird dann die Frage gestellt, welchen Einfluss Ergebnisse des Berufswahlprozesses auf die wahrgenommene Passung im ersten Monat der beruflichen Grundbildung haben. Schliesslich wird die Frage bearbeitet, welchen Einfluss die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf im fünften Monat der beruflichen Grundbildung auf die distalen Ergebnisse betrieblicher Sozialisation (die Zufriedenheit mit der Lehre und dem Ausbildungsbetrieb, die Einschätzung des Lernfortschritts und die Absicht, die Lehre abzuschliessen) hat.

1.1 Wahrgenommene Passung

Passung wird definiert als die Übereinstimmung eines Individuums mit seinem Ausbildungs- und Arbeitsumfeld, wenn Eigenschaften der Person und seiner Umwelt gut zusammenpassen (Kristof, 1996). Das Arbeitsumfeld kann die Tätigkeit, die Arbeit, den Beruf, den Betrieb, die Arbeitsgruppe oder andere Aspekte umfas-

sen (Kristof-Brown, Zimmerman, & Johnson, 2005). Die Passung kann anhand objektiver Kriterien festgelegt sein (z.B. Qualifikationserfordernisse der Arbeit und Qualifikation der Person) oder sie kann auf einer subjektiven Wahrnehmung der Situation beruhen.

Die Frage nach der wahrgenommenen Passung wird in Zusammenhang mit der Berufswahl (Bergmann, 2007; Holland, 1959), der Personalselektion (Görlich & Schuler, 2007; Lengnick-Hall, Lengnick-Hall, Andrade, & Drake, 2009), und den betrieblichen Einführungs- und Sozialisationsprozessen diskutiert (Kammeyer-Mueller & Wanberg, 2003). Die Wichtigkeit der wahrgenommenen Passung begründet sich generell in frühen Theorien zur Berufswahl von Holland (1959), in aktuellen, konstruktivistischen Berufswahl- und Laufbahntheorien (Hirschi, 2013) und auch darin, dass ein Beruf nur dann ein positiver und sinnhafter Ausdruck der eigenen Person sein kann, wenn dieser zu den eigenen Interessen und Fähigkeiten passt.

Eine hohe Passung von Person und Beruf führt zu einer höheren beruflichen Zufriedenheit und Einschätzung des beruflichen Erfolgs, die sich auch in einem besseren Verlauf der Karriere zeigt (Hirschi, Niles, & Akos, 2011; Holland, 1959; Neuenschwander, Gerber, Frank, & Rottermann, 2012). Die Frage nach der wahrgenommenen Passung ist auch wichtig, da eine geringe wahrgenommene Passung mit der gewählten Lehre und damit dem Beruf, eher dazu führt, dass Probleme in der beruflichen Grundbildung entstehen, die zu einer sinkenden Motivation, zu Konflikten oder zu Lehrvertragsauflösungen führen (Neuenschwander & Nägele, 2014). Jugendliche mit einer hohen wahrgenommenen Passung haben ein geringeres Risiko nach Abschluss der beruflichen Grundbildung arbeitslos zu werden oder den Beruf zu wechseln (Neuenschwander et al., 2012). Personen mit einer hohen antizipierten Passung mit der zukünftigen Arbeit, dem Betrieb und Beruf fällt der Einstieg und die Anpassung in der neuen Arbeit leichter, als Personen mit einer tiefen wahrgenommenen Passung (Cable & Judge, 1996). Diese Personen verbleiben eher in einer Organisation, sind leichter zu motivieren und erbringen bessere Leistungen (Kristof, 1996; Taris, Feij, & Capel, 2006). Eine hohe wahrgenommene Passung von Person und Beruf wird als eine Voraussetzung zur Entwicklung einer hohen wahrgenommenen Passung von Person und Betrieb gesehen (Vogel & Feldman, 2009) und ist deren Entwicklung vorgelagert. Diese Aussage ist bedeutsam für die Wahl einer beruflichen Grundbildung, da im Berufswahlprozess in aller Regel zuerst der Lehrberuf gewählt wird und erst in einem nachfolgenden Schritt der Ausbildungsbetrieb.

In diesem Beitrag steht die wahrgenommene Passung der Jugendlichen im Sinne einer wahrgenommenen Ähnlichkeit mit der gewählten beruflichen Grundbildung (Lehre) und damit dem gewählten Lehrberuf im Vordergrund. Mit der

wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf bezeichnen wir eine subjektive, selbst eingeschätzte Übereinstimmung der eigenen Interessen und Fähigkeiten mit der gewählten, respektive realisierten Lehre. Die wahrgenommene Passung entwickelt sich aufgrund der subjektiven Wahrnehmung der Situation, individueller Vergleichsprozesse und der Interaktion der Person mit der Situation.

1.2 Übergang von der Schule in die berufliche Grundbildung

Frühere Studien zeigen, dass sich bei Erwachsenen nach Antritt einer neuen Stelle die wahrgenommene Passung verändert (Kammeyer-Mueller & Wanberg, 2003). Eine Veränderung der wahrgenommenen Passung erfolgt aufgrund neuer Erfahrungen, die durch den Verlauf der betrieblichen Sozialisation beeinflusst sind. Mit der betrieblichen Sozialisation sind Anpassungsprozesse an die neue soziale Situation angesprochen, die auf den Bemühungen der Lernenden oder des Lernenden beruhen, sich in den Ausbildungsbetrieb zu integrieren und auch den Bemühungen des Ausbildungsbetriebs, die Lernenden zu integrieren.

Der Berufswahlprozess und der Übergang in die berufliche Grundbildung umfassen mehrere Phasen, so dass die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf auf unterschiedlichen Erfahrungen und Aktivitäten beruht, die auch Bewerbungs- und Selektionsverfahren umfassen (Herzog, Neuenschwander, & Wannack, 2001, 2006). Die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf dürfte daher auf vielfältigen und realistischen Informationen über den Lehrberuf und den Ausbildungsbetrieb basieren. Je realistischer Informationen über den zukünftigen Beruf und Betrieb sind, desto leichter fällt die Anpassung in den ersten Monaten in der neuen Organisation (Werbel, Landau, & DeCarlo, 1996). Realistische Information heisst, dass sowohl die positiven als auch die negativen Aspekte eines Berufs oder Betriebs bekannt sind und in die Berufswahl einfliessen. Dieser realistische Blick auf den zukünftigen Beruf ist vielen Jugendlichen möglich, da sie umfassende Informationen verfügbar haben und in der Regel auch Schnupperlehren absolvieren. Diese Ausganslage und Ergebnisse früherer Studien zum Übergang von der Schule in eine Ausbildung auf Sekundarstufe II (Neuenschwander, 2007) lassen deshalb vermuten, dass sich die im Berufswahlprozess erarbeitete wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf beim Eintritt in die berufliche Grundbildung unmittelbar nur wenig verändern dürfte. Es konnte gezeigt werden, dass ein starker Rückgang der wahrgenommenen Passung vor allem dann auftritt, wenn wenig Wissen über den zukünftigen Beruf und den Betrieb vorliegt oder die Erwartungen vor dem Eintritt in die Organisation un-

realistisch hoch waren (Jones, 1986; Taris et al., 2006). Obwohl die Entscheidung für eine berufliche Grundbildung auf unvollständigen Informationen beruht (Neuenschwander & Hermann, 2014), haben die Jugendlichen im Berufswahlprozess in der Regel eine gute Vorstellung über den zukünftigen Beruf erworben. Der Wahl der beruflichen Grundbildung geht in der Regel eine intensive Phase der Berufserkundung und Berufsfindung voran, weshalb wir annehmen, dass die Schülerinnen und Schüler unmittelbar vor Beginn der beruflichen Grundbildung viel Wissen über den Beruf haben und ihre Erwartungen aufgrund der Selektionsmechanismen nicht überhöht sind.

Hypothese 1: Die Stärke der wahrgenommenen Passung der Jugendlichen mit dem Lehrberuf wird sich beim direkten Übergang von der Schule in die berufliche Grundbildung im ersten Monat nicht verändern.

Für die berufliche und betriebliche Sozialisation stellen der Beginn der beruflichen Grundbildung und die ersten Monate in der Ausbildung wichtige Phasen dar. Allfällige Probleme, die später zu Konflikten und Lehrabbrüchen führen können, beginnen sich bereits in dieser frühen Phase abzuzeichnen (Berweger, Krattenmacher, Salzmann, & Schönenberger, 2013; Schmid, 2010). Die Stärke der wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf verändert sich abhängig von den Erfahrungen und den betrieblichen Sozialisationsprozessen (Kammeyer-Mueller, Wanberg, Rubenstein, & Song, 2013). Es kann deshalb vermutet werden, dass es unterschiedliche Entwicklungsverläufe der wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf gibt. Die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf kann beim Übergang von der Schule in den Lehrbetrieb steigen oder sinken. Sie kann zudem auch im weiteren Verlauf der beruflichen Grundbildung steigen oder sinken.

Hypothese 2: Es können unterschiedliche Entwicklungsverläufe der wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf identifiziert und beschrieben werden.

1.3 Prädiktoren der wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf im ersten Monat der beruflichen Grundbildung

Die im Berufswahlprozess erarbeitete wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf ist ein wichtiger Prädiktor der wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf im ersten Monat der beruflichen Grundbildung (Neuenschwander et al., 2012). Darüber hinaus ist die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf im

ersten Monat der beruflichen Grundbildung von weiteren Faktoren abhängig: Entscheidungssicherheit, den richtigen Beruf und den richtigen Ausbildungsbetrieb gewählt zu haben, und die Zufriedenheit mit der Berufswahl und der Absicht, die Lehre abzuschliessen.

Die Entscheidung für eine berufliche Grundbildung wird durch rationale und situative Prozesse gesteuert und basiert auf den jeweils verfügbaren Informationen, emotionalen Prozessen, der Rückmeldung relevanter Bezugspersonen, eigenen Erfahrung im Berufswahlprozess und der Bewerbungsphase für eine Lehrstelle (Neuenschwander & Hermann, 2014). Daraus resultiert die Einstellung, den richtigen Beruf und den richtigen Lehrbetrieb gewählt zu haben. Diese individuelle Entscheidungssicherheit hat einen positiven Einfluss auf die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf (Singer, Gerber, & Neuenschwander, 2014). Grundsätzlich beeinflusst die wahrgenommene Passung die Bewertung der Arbeit, so auch die Zufriedenheit (Cable & Judge, 1996). Die Zufriedenheit mit der Arbeit ist ein wichtiger Indikator des beruflichen Erfolgs (Abele-Brehm, 2014; Kammeyer-Mueller & Wanberg, 2003; Keller, Semmer, Samuel, & Bergman, 2014), der aufgrund einer subjektiven, kognitiven Bewertung der Situation entsteht. Die Zufriedenheit mit der gewählten Lehre ist so ein Indikator für einen positiv verlaufenen Berufswahlprozess. Wir vermuten deshalb, dass die Zufriedenheit mit der Berufswahl, die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf im ersten Monat der beruflichen Grundbildung vorhersagt. Die Absicht, die Lehrstelle zu wechseln, und der tatsächliche Lehrstellenwechsel sind von grosser Bedeutung für die Lernenden und für die Betriebe. Die Gründe, eine Lehre nicht abschliessen zu wollen, sind vielfältig (Keller & Stalder, 2012; Neuenschwander, 1997). Personen, die jedoch Zweifel hegen, ob sie ihre berufliche Grundbildung abschliessen werden, schauen sich eher nach Alternativen um und engagieren sich oft weniger in der Ausbildung und Arbeit. Die Absicht, etwas tun zu wollen, ist ein unmittelbarer Vorläufer der tatsächlichen Ausführung eines bestimmten Verhaltens (Ajzen, 2002). Die Herausbildung einer Absicht hängt von situativen Faktoren (Beanspruchung, Belastung, Zufriedenheit) und individuellen Faktoren ab (Kontrolle, Selbstwert, soziale Unterstützung) (Firth, Mellor, Moore, & Loquet, 2004). Die Absicht, die Lehre abzuschliessen, dürfte deshalb die wahrgenommen Passung mit dem Lehrberuf beeinflussen.

Hypothese 3: a) Die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf, b) die Entscheidungssicherheit, den richtigen Beruf gewählt zu haben, c) die Entscheidungssicherheit, den richtigen Lehrbetrieb gewählt zu haben, d) die Zufriedenheit mit der Lehre und e) die Absicht, die Lehre abzuschliessen, - gemessen jeweils am

Ende des 9. Schuljahres - sagen die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf im ersten Monat der beruflichen Grundbildung vorher.

1.4 Wahrgenommene Passung als Prädiktor distaler Ergebnisse betrieblicher Sozialisation

Die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf verändert sich nach Beginn der beruflichen Grundbildung. Aktuelle Studien zeigen, dass sich vor allem Arbeitsinhalte und die Möglichkeit der selbständigen Regulierbarkeit der eigenen Tätigkeit positiv auf die wahrgenommene Passung auswirken (Neuenschwander, 2011). Die Veränderung der wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf während der beruflichen Grundbildung scheint über Prozesse der sozialen Integration und Aufgabenbeherrschung vermittelt zu sein (Neuenschwander, 2011; Singer et al., 2014). Wir gehen jedoch von einer insgesamt hohen Stabilität der wahrgenommenen Passung in den ersten Monaten der beruflichen Grundbildung aus.

Hypothese 4: Wir nehmen an, dass die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf zu Beginn der beruflichen Grundbildung die Passung mit dem Lehrberuf im fünften Monat in der beruflichen Grundbildung vorhersagt.

Basierend auf einem Modell der betrieblichen Sozialisation von neu in einen Betrieb eintretenden Personen (Kammeyer-Mueller & Wanberg, 2003), werden die Zufriedenheit mit der Lehre, die Zufriedenheit mit dem Betrieb, der Lernfortschritt und die Absicht, die Lehre abschliessen zu wollen, als distale Ergebnisse der betrieblichen Sozialisation betrachtet. Diese distalen Ergebnisse der betrieblichen Sozialisation sind durch die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf beeinflusst, da eine hohe wahrgenommene Passung die Anpassung erleichtert (Kristof, 1996; Kristof-Brown et al., 2005).

Die Zufriedenheit mit der Lehre, die Zufriedenheit mit dem Betrieb als subjektive, kognitive Bewertung der Situation, die Einschätzung des eigenen Lernfortschritts und die Absicht, die Lehre abschliessen zu wollen, sind Indikatoren einer erfolgreichen Anpassung der Lernenden und eines positiven Verlaufs der beruflichen Grundbildung. Die Einschätzung des eigenen Lernfortschritts beruht auf den Lernmöglichkeiten im Betrieb (Taris et al., 2006), die von individuellen, betrieblichen und strukturellen Faktoren abhängig sind (Nägele, 2013). Eine positive Wahrnehmung des eigenen Lernfortschritts bedeutet, dass sich die Jugendlichen in der beruflichen Grundbildung entwickeln können. Dies ist deshalb ein

wichtiges Ergebnis der Anpassungsprozesse zu Beginn der beruflichen Grundbildung.

Hypothese 5: Wir erwarten, dass die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf im fünften Monat der beruflichen Grundbildung a) die Zufriedenheit mit der Lehre, b) die Zufriedenheit mit dem Betrieb, c) den Lernfortschritt und d) die Absicht, die Lehre abschliessen zu wollen, nach sechs Monaten in der beruflichen Grundbildung vorhersagt.

Wir erwarten, dass die Zufriedenheit mit der Lehre am Ende des 9. Schuljahrs die Zufriedenheit mit der Lehre im sechsten Monat der beruflichen Grundbildung vorhersagt (**Hypothese 6a**), wie auch die Absicht die Lehre abzuschliessen im 9. Schuljahr die Absicht, die Lehre abzuschliessen im sechsten Monat der beruflichen Grundbildung vorhersagt (**Hypothese 6b**). Die Hypothesen 3 bis 6 sind im Modell in Abbildung 1 dargestellt.

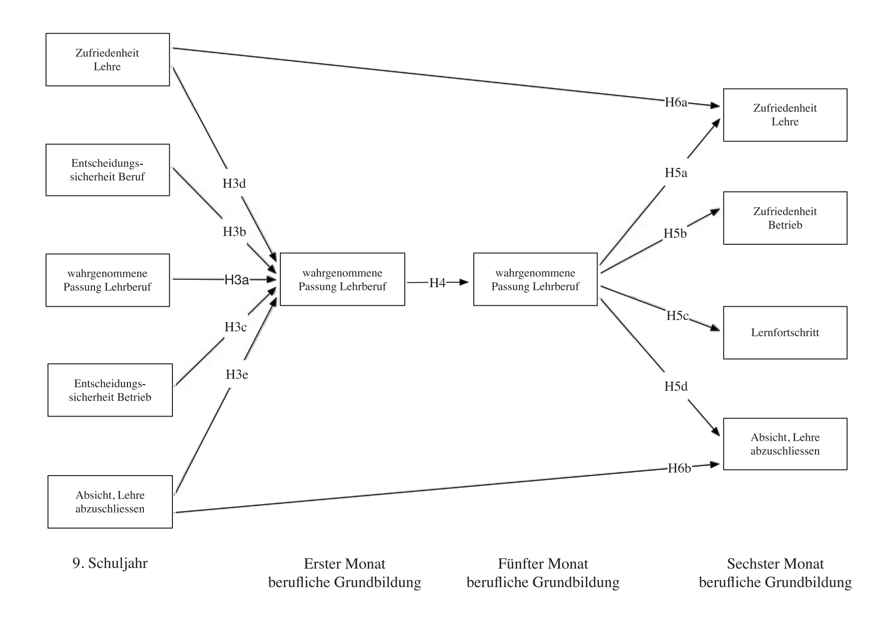


Abbildung 1 Postuliertes Pfadmodell.

2 Methode

Die Daten zur Überprüfung des postulierten Pfadmodells (Abbildung 1) stammen aus dem Projekt *Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe)* (Neuenschwander & Nägele, 2014). Diese Studie wurde finanziell unterstützt durch das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI). Es handelt sich um eine Längsschnittstudie mit sieben Messzeitpunkten. Die Jugendlichen wurden erstmalig am Ende des 9. Schuljahres und dann monatlich nach Beginn der beruflichen Grundbildung mittels Online-Fragebogen befragt. Es wurde im 9. Schuljahr eine repräsentative Stichprobe von Jugendlichen ausgewählt und für die Teilnahme angefragt. Es wurden Jugendliche ausgewählt, die ihre berufliche Grundbildung direkt im Anschluss an die obligatorische Schule begannen. Die Befragungen fanden von April 2011 bis Januar 2012 in verschiedenen Kantonen in der Deutschschweiz statt (Neuenschwander, Gerber, Frank, & Bosshard, 2013). Die erste Befragung erfolgte im 9. Schuljahr im Klassenverband mit einem Online-Fragebogen. Während der beruflichen Grundbildung wurden die Lernenden individuell per Email zum Ausfüllen des Online-Fragebogens eingeladen.

2.1 Stichprobe

Es wurden in den Kantonen Aargau, Bern, Luzern, Obwalden Schaffhausen, Schwyz, St. Gallen und Thurgau proportional zur Kantonsgrösse 220 Schulen für die Teilnahme an der Studie angefragt. 67 Schulen (31%) erklärten sich zur Teilnahme bereit. Die Ergebnisse der hier präsentierten Analysen beruhen auf Angaben von Jugendlichen, die den Fragebogen im 9. Schuljahr ausgefüllt hatten, direkt im Anschluss an die Schule eine berufliche Grundbildung begannen und sich an den monatlichen Befragungen während der ersten sechs Monate der beruflichen Grundbildung beteiligten. Die Analysen beruhen auf Daten aus vier Messzeitpunkten (9. Schuljahr $N = 505$, erster Monat in der beruflichen Grundbildung $N = 453$, fünfter Monat in der beruflichen Grundbildung $N = 413$, sechster Monat in der beruflichen Grundbildung $N = 412$). Diese Monate wurden gewählt, um den unmittelbaren Übertritt von der Schule in die berufliche Grundbildung und die Ergebnisse des Anpassungsprozesses nach der Einführungsphase darzustellen. Es wurden keine systematischen Rücklaufverzerrungen zwischen den einzelnen Erhebungszeitpunkten gefunden (Neuenschwander & Nägele, 2014). 23% der Schülerinnen und Schüler stammten aus Schulniveaus mit Grundanfor-

derungen, 51% waren Schülerinnen und der Altersdurchschnitt lag am Ende des 9. Schuljahrs bei 15.7 Jahren (S = .56, N = 501).

2.2 Instrumente

Die wahrgenommene Passung der Jugendlichen mit dem Lehrberuf wurde mit drei Items gemessen (Neuenschwander & Frank, 2009): „Meine Lehre passt zu meiner Person", „Meine Lehre stimmt mit meinen persönlichen Interessen überein" und „Meine Lehre stimmt mit meinen beruflichen Fähigkeiten überein", auf einer Antwortskale von 1 „stimmt überhaupt nicht" bis 6 "stimmt voll und ganz". Die interne Konsistenz der Skala war im 9. Schuljahr Cronbach's α = .80, im ersten Monat der beruflichen Grundbildung α = .88 und im fünften Monat α = .90.

Die Entscheidungssicherheit, sich für den richtigen Beruf richtige Lehre und damit den richtigen Beruf entschieden zu haben, wurde im 9. Schuljahr mit drei Items gemessen (Neuenschwander et al., 2013): „Ich bin mir sicher, dass meine Berufsentscheidung die richtige für mich ist", „Ich bin manchmal verunsichert, ob ich mich für den richtigen Beruf entschieden habe" (rekodiert), und „Ich stehe voll und ganz zu meiner Berufswahl" auf einer Antwortskala von 1 „stimmt überhaupt nicht" bis 6 „stimmt voll und ganz". Die interne Konsistenz der Skala war Cronbach's α = .86.

Die Entscheidungssicherheit, sich für den richtigen Lehrbetrieb entschieden zu haben, wurde im 9. Schuljahr mit drei Items gemessen (Neuenschwander et al., 2013): „Wenn ich die Wahl zwischen verschiedenen Lehrbetrieben hätte, würde ich mich dennoch für meinen zukünftigen Lehrbetrieb entscheiden", „Ich freue mich, gerade in diesem Lehrbetrieb meine Berufsausbildung zu machen" und „Ich bin manchmal unsicher, ob ich meine zukünftige Lehre im richtigen Lehrbetrieb machen werde" (rekodiert), auf einer Antwortskala von 1 „stimmt überhaupt nicht" bis 6 „stimmt voll und ganz". Die interne Konsistenz der Skala war Cronbach's α = .80.

Die Zufriedenheit mit der Lehre wurde im 9. Schuljahr und im sechsten Monat der beruflichen Grundbildung mit einem Item gemessen (Neuenschwander et al., 2013): „Wie zufrieden bist du zum jetzigen Zeitpunkt mit deiner Berufslehre?", auf einer Antwortskala von 1 „überhaupt nicht zufrieden" bis 6 „voll und ganz zufrieden". Im 9. Schuljahr war die Frage, wie zufrieden die Schülerin oder der Schüler mit der zukünftigen Berufslehre sei.

Die Zufriedenheit mit dem Lehrbetrieb wurde im sechsten Monat der beruflichen Grundbildung mit einem Item gemessen (Neuenschwander et al., 2013):

„Wie zufrieden bist du zum jetzigen Zeitpunkt mit deinem Lehrbetrieb?“ auf einer Antwortskale von 1 „überhaupt nicht zufrieden“ bis 6 „voll und ganz zufrieden“.

Die Absicht, die Lehre abzuschliessen, wurde mit drei Items gemessen (Neuenschwander et al., 2013): „Ich will meine Lehre unbedingt abschliessen“, „Ich kann mir vorstellen, meine Lehre abzubrechen“ (rekodiert) und „Nichts ist mir wichtiger, als den Lehrabschluss zu machen“, auf einer Antwortskala von 1 „stimmt überhaupt nicht“ bis 5 „stimmt voll und ganz“. Die interne Konsistenz der Skala war im 9. Schuljahr Cronbach’s α = .55, im sechsten Monat der beruflichen Grundbildung α = .80.

Der selbst eingeschätzte Lernfortschritt wurde im sechsten Monat der beruflichen Grundbildung mit einem Item gemessen (Neuenschwander et al., 2013): „Wie viel hast du seit deinem Lehrbeginn gelernt?“, auf einer Antwortskala von 1 „überhaupt nicht viel“ bis 6 „sehr viel“.

3 Ergebnisse

Vor der Datenanalyse wurden die Daten auf Extremwerte (extrem hohe und tiefe Werte) und die Einhaltung der Normalverteilung überprüft und entsprechend der Empfehlung von Tabachnick und Fidell (2007) korrigiert. Diese Massnahmen erhöhen die Zuverlässigkeit der Ergebnisse, da diese so weniger von seltenen und extremen Ausprägungen in den Daten verfälscht werden.

3.1 Deskriptive Ergebnisse

In Tabelle 1 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Entscheidungssicherheit für den Beruf und die Entscheidungssicherheit für den Betrieb am Ende des 9. Schuljahres und der distalen Ergebnisse der betrieblichen Sozialisation (Zufriedenheit mit der Lehre, Zufriedenheit mit dem Betrieb, Lernfortschritt und die Absicht, die Lehre abzuschliessen) dokumentiert.

Tabelle 1 Anzahl Jugendliche, Mittelwerte und Standardabweichungen aller Variablen im Modell.

	Anzahl	Mittelwert	Standard-abweichung
9. Schuljahr			
Entscheidungssicherheit Beruf	499	5.67	.29
Entscheidungssicherheit Betrieb	503	5.70	.28
Zufriedenheit mit der Lehre	505	5.90	.17
Absicht die Lehre abzuschliessen	503	5.90	.14
Sechster Monat berufliche Grundbildung			
Zufriedenheit mit der Lehre	406	5.71	.25
Lernfortschritt	406	5.73	.30
Zufriedenheit mit dem Lehrbetrieb	397	5.68	.28
Absicht die Lehre abzuschliessen	409	5.79	.20

3.2 Veränderung der wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf

Die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf war bei den direkt nach der Schule mit einer beruflichen Grundbildung beginnenden Jugendlichen hoch (Tabelle 2). Die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf stieg beim Übergang von der Schule in den Lehrbetrieb weiter an und sank bis im fünften Monat der beruflichen Grundbildung wieder leicht. Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigte, dass dieser Anstieg und das anschliessend Sinken der wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf statistisch signifikant waren, $F(2, 744) = 1.72$, $p < .01$, $\eta^2 = .10$. Kontrastanalysen zeigten, dass sowohl die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf im ersten Monat $F(1, 372) = 67.27$, $p < .01$, $\eta^2 = .15$ und im fünften Monat $F(1, 372) = 31.61$, $p < .01$, $\eta^2 = .08$ höher waren als die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf im 9. Schuljahr. Das Sinken der wahrgenommenen Passung vom ersten Monat bis zum fünften Monat in der beruflichen Grundbildung war ebenfalls statistisch signifikant $F(1, 372) = 8.80$, $p < .05$, $\eta^2 = .02$. **Hypothese 1** kann somit nicht bestätigt werden. Denn die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf stieg beim Übergang von der Schule in die berufliche Grundbildung insgesamt statistisch signifikant an.

Tabelle 2 Wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf: Anzahl Jugendliche, Mittelwerte und Standardabweichungen

	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
9. Schuljahr	504	5.63	.33
Berufliche Grundbildung			
Erster Monat	451	5.75	.23
Fünfter Monat	398	5.71	.25

Zur Beschreibung des Verlaufs und der Veränderung der wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf (9. Schuljahr, erster und fünfter Monat der beruflichen Grundbildung) wurden Verläufe a-priori festgelegt. Die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf kann ausgehend von einer hohen oder tiefen Ausprägung im 9. Schuljahr zwischen den einzelnen Zeitpunkten gleich bleiben/steigen oder sinken. Die Kategorie *gleich/steigend* wird als *steigend* bezeichnet, da sich die wahrgenommene Passung bei allen beobachteten Jugendlichen in dieser Kategorie zwischen den Zeitpunkten erhöhte. So können acht Verläufe beschrieben werden (Abbildung 2). Mittels einer Konfigurationsfrequenzanalyse wurde anschliessend geprüft, welche dieser Verläufe Typen oder Anti-Typen darstellen (Krauth, 1993; von Eye, 2002). Typen sind Verläufe, die häufiger als erwartet beobachtet werden. Anti-Typen sind Verläufe, die seltener als erwartet beobachtet werden. Die Veränderung der wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf wurde berechnet, indem die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf im ersten Monat der beruflichen Grundbildung am Mittelwert und der Standardabweichung der wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf im 9. Schuljahr standardisiert wurde. Werte, die grösser als 0 sind, drücken damit eine Zunahme der wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf aus, Werte kleiner als 0 eine Abnahme. Die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf im fünften Monat der beruflichen Grundbildung wurde entsprechend an der wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf im ersten Monat der beruflichen Grundbildung standardisiert. Die Ergebnisse sind in Abbildung 2 grafisch dargestellt.

Insgesamt 185 Schülerinnen und Schüler hatten im 9. Schuljahr eine hohe wahrgenommene Passung. Bei 111 stieg die wahrgenommene Passung im ersten Monat und im fünften Monat der beruflichen Grundbildung ($N_{erwartet} = 94.46$, $\chi^2 = 2.90$, n.s.). Bei 41 stieg die wahrgenommene Passung im ersten Monat und sank im fünften Monat wieder ($N_{erwartet} = 35.29$, $\chi^2 = .92$, n.s.). Bei 7 sank die wahrgenommene Passung im ersten Monat und stieg im fünften Monat ($N_{erwartet} = 40.22$,

$\chi^2 = 27.44$, $p < .01$, Anti-Typ). Bei 26 sank die wahrgenommene Passung im ersten Monat und sank auch im fünften Monat ($N_{erwartet} = 15.03$, $\chi^2 = 8.01$, $p < .01$, Typ).

Insgesamt 190 Schülerinnen und Schüler hatten im 9. Schuljahr eine tiefe wahrgenommene Passung. Bei 31 sank die wahrgenommene Passung im ersten Monat und sank auch im fünften Monat der beruflichen Grundbildung ($N_{erwartet} = 15.44$, $\chi^2 = 15.70$, $p < .01$, Typ). Bei 48 sank die wahrgenommene Passung im ersten Monat und stieg im fünften Monat wieder ($N_{erwartet} = 41.31$, $\chi^2 = 1.08$, n.s.). Bei 4 stieg die wahrgenommene Passung im ersten Monat und sank im 5. Monat ($N_{erwartet} = 36.24$, $\chi^2 = 25.69$, $p < .01$, Anti-Typ). Bei 107 stieg die wahrgenommene Passung im ersten Monat und stieg auch im fünften Monat ($N_{erwartet} = 97.01$, $\chi^2 = 1.03$, n.s.).

Das Ergebnis der Konfigurationsfrequenzanalyse in Abbildung 2 zeigt, dass die positiven Verläufe erwartungskonform am häufigsten auftraten (218 Jugendliche, 58%). Dies war der Verlauf „hoch, dann steigend und steigend“ (111 Jugendliche) und der Verlauf „tief, steigend, steigend“ (107 Jugendliche). Dies widerspiegelt den Anstieg der wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf beim Übergang von der Schule in die berufliche Grundbildung. Auffallend sind erstens zwei über erwarten häufig auftretende Verläufe. Dies war der Typ „hoch, sinkend, sinkend“ (26 Jugendliche, erwartet 15.44) und der Typ „tief, sinkend, sinkend (31 Jugendlichen, erwartet 15.44). Jugendliche, bei denen die Passung beim Übergang von der Schule in die berufliche Grundbildung zu sinken begann, hatten unabhängig vom Ausgangsniveau der Passung im 9. Schuljahr ein höheres Risiko, dass die Passung bis im fünften Monat der beruflichen Grundbildung weiter sank. Auffallend sind zweitens zwei Verläufe, die seltener auftraten als erwartet. Dies waren die Anti-Typen „hoch, sinkend, steigend“ (7 Jugendliche, erwartet 40.22) und der Anti-Typ „tief, steigend, sinkend“ (4 Jugendliche, erwartet 36.24). Es war eher unwahrscheinlich, dass Jugendliche mit einer hohen wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf im 9. Schuljahr, die beim Übergang sank, im weiteren Verlauf wieder eine steigende wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf hatten. Es zeigte sich auch, dass bei Jugendlichen mit einer tiefen wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf im 9. Schuljahr, die beim Übergang anstieg, diese bis im fünften Monat der beruflichen Grundbildung eher nicht wieder sank.

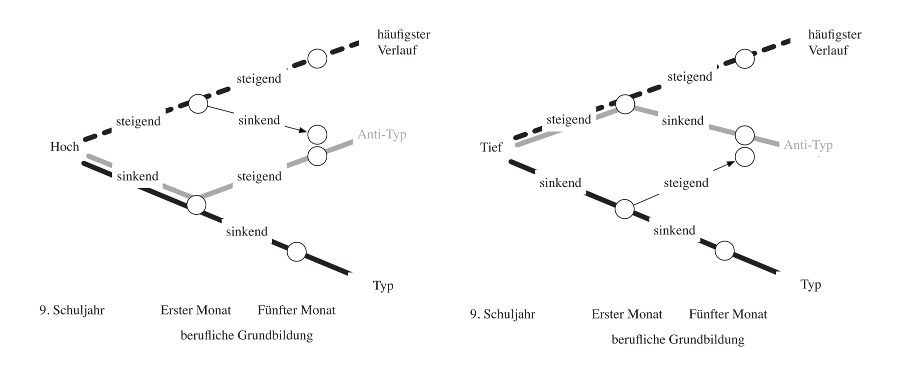


Abbildung 2 Wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf: Verlaufstypen als Ergebnisse der Konfigurationsfrequenzanalyse.

Die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf veränderte sich bei allen Jugendlichen vom 9. Schuljahr sowohl beim Übergang in die berufliche Grundbildung als auch in deren weiteren Verlauf. Die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf nahm insgesamt zu. Es gab jedoch Jugendliche, bei denen die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf beim Übergang von der Schule in die berufliche Grundbildung abnahm. Sank die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf beim Übergang, bestand ein höheres Risiko, dass diese auch bis zum fünften Monat der beruflichen Grundbildung weiter sank. Jugendliche mit einer tiefen wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf, die beim Übergang stieg, hatten hingegen eine höhere Chance, dass diese wahrgenommene Passung bis im fünften Monat der beruflichen Grundbildung nicht wieder sank.

Hypothese 2 kann somit bestätig werden. Die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf verändert sich im Verlauf der ersten fünf Monate in der beruflichen Grundbildung. Es konnten steigende und sinkende Verläufe identifiziert werden. Auffallend ist, dass Jugendliche, bei denen die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf beim Übergang von der Schule in die berufliche Grundbildung zu sinken begann, ein höheres Risiko hatten, dass sich dieser Trend fortsetzte und auch im fünften Monat der beruflichen Grundbildung nicht umkehrte.

3.3 Pfadmodell

Um das in Abbildung 1 postulierte Modell zu überprüfen, wurde ein Pfadmodell mittels Mplus berechnet (Muthén & Muthén, 1998-2012). Ein Pfadmodell wird

statistisch anhand dessen Fit Indices beurteilt. Ein guter Fit entsteht, wenn die im Modell postulierten Beziehungen (Pfade) anhand der vorliegenden Daten bestätigt werden. Der Fit wird dann als gut bewertet, wenn das Verhältnis von χ^2 geteilt durch die Freiheitsgrade (df) kleiner als 5 und grösser als 1 ist (Schumacker & Lomax, 1996), wenn der *comparative fit index* (CFI) grösser als .95 ist, der *Tucker Lewis index* (TLI) grösser als .95, das *standardized root Mean square residual* (SRMR) kleiner als .08 und die *root mean square error of approximation* (RMSEA) kleiner als .05 sind (Hu & Bentler, 1999).

Das in Abbildung 1 postulierte Pfadmodell erzielte einen guten Fit χ^2 (27) = 55.82, $p < .01$, CFI = .974, TLI = .956, SRMR = .070, RMSEA = .051. In diesem Modell wurden jedoch nicht alle postulierten Pfade statistisch signifikant. Der Fit dieses Modells konnte weiter verbessert werden, indem zwei Pfade zusätzlich hinzugefügt wurden. Der Fit dieses um zwei Pfade ergänzten Modells war χ^2 (25) = 38.91, $p < .01$, CFI = .987, TLI = .977, SRMR = .065, RMSEA = .037, $\Delta\ \chi^2$ (3) = 16.91, $p < .01$. Wir berichten die Pfadkoeffizienten des optimierten Modells gemäss Abbildung 3, inklusive der nicht signifikanten Pfade.

Die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf am Ende des 9. Schuljahres hatte einen direkten Einfluss auf die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf im ersten Monat der beruflichen Grundbildung ($\beta = .38$, $p < .01$, **Hypothese 3a** bestätigt). Die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf im ersten Monat sagte die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf im fünften Monat vorher ($\beta = .69$, $p < .01$, **Hypothese 4** bestätigt). Die Entscheidungssicherheit, den richtigen Beruf gewählt zu haben, war wie postuliert ein Prädiktor der wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf im ersten Monat der beruflichen Grundbildung ($\beta = .18$, $p < .01$, **Hypothese 3b** bestätigt). Nicht bestätigt werden konnte die **Hypothese 3c**, die einen Zusammenhang zwischen der Entscheidungssicherheit, den richtigen Lehrbetrieb gewählt zu haben, und der wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf im ersten Monat postulierte ($\beta = .04$, n.s.). Die **Hypothese 3d**, dass die Zufriedenheit mit der Lehre ($\beta = .11$, $p < .05$) und **Hypothese 3e**, dass die Absicht, die Lehre abzuschliessen ($\beta = .10$, $p < .05$), die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf im ersten Monat vorhersagen, konnten bestätigt werden. Die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf im fünften Monat sagte die Zufriedenheit mit der Lehre ($\beta = .54$, $p < .01$, **Hypothese 5a** bestätigt), die Zufriedenheit mit dem Betrieb ($\beta = .39$, $p < .01$, **Hypothese 5b** bestätigt), den Lernfortschritt ($\beta = .35$, $p < .01$, **Hypothese 5c** bestätigt) und die Absicht, die Lehre abzuschliessen ($\beta = .28$, $p < .01$, **Hypothese 5d** bestätigt), vorher.

Die Zufriedenheit mit der Lehre im 9. Schuljahr hatte einen direkten, Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Lehre im sechsten Monat ($\beta = .10$, $p < .05$), **Hypothese 6a** bestätigt). Die Absicht, die Lehre abzuschliessen im 9. Schuljahr, hatte

einen direkten Einfluss auf die Absicht, die Lehre abzuschliessen zu im sechsten Monat der beruflichen Grundbildung ($\beta = .32$, $p < .01$, **Hypothese 6b** bestätigt). Die gegenüber dem postulierten Modell zusätzlich eingefügten Pfade waren von der Entscheidungssicherheit, den richtigen Betrieb gewählt zu haben am Ende des 9. Schuljahrs auf die Zufriedenheit mit dem Betrieb ($\beta = .12$, $p < .01$) und auf die Absicht, die Lehre abschliessen zu wollen ($\beta = .14$, $p < .01$) im sechsten Monat der beruflichen Grundbildung. Die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf und die Entscheidungssicherheit, den richtigen Beruf und den richtigen Betrieb gewählt zu haben, sind wichtige Variablen in der Vorhersage der wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf und der distalen Ergebnisse der betrieblichen Sozialisation (Abbildung 3).

In Abbildung 3 sind zusätzlich die statistisch signifikanten Korrelationen zwischen den Variablen im 9. Schuljahr, respektive den Variablen im sechsten Monat der beruflichen Grundbildung aufgeführt. Im 9. Schuljahr korrelierten die Zufriedenheit mit der beruflichen Grundbildung, die Zufriedenheit mit dem Betrieb und der Entscheidungssicherheit, den passenden Beruf und den passenden Lehrbetrieb gewählt zu haben, hoch miteinander. Am höchsten korrelierte die Entscheidungssicherheit, den richtigen Beruf und die Entscheidungssicherheit, den richtigen Lehrbetrieb gewählt zu haben, mit $r = .63$, $p < .01$. Am geringsten korrelierte die Entscheidungssicherheit, den richtigen Lehrbetrieb gewählt zu haben mit der Absicht, die Lehre abschliessen zu wollen mit $r = .26$, $p < .01$. Die Ergebnisse des Sozialisationsprozesses im sechsten Monat der Lehre waren ebenfalls korreliert. Für die beiden Zufriedenheitsmasse (Lehre, Betrieb) lag die Korrelation bei $r = .50$, $p < .01$, alle andern Korrelationen waren tiefer.

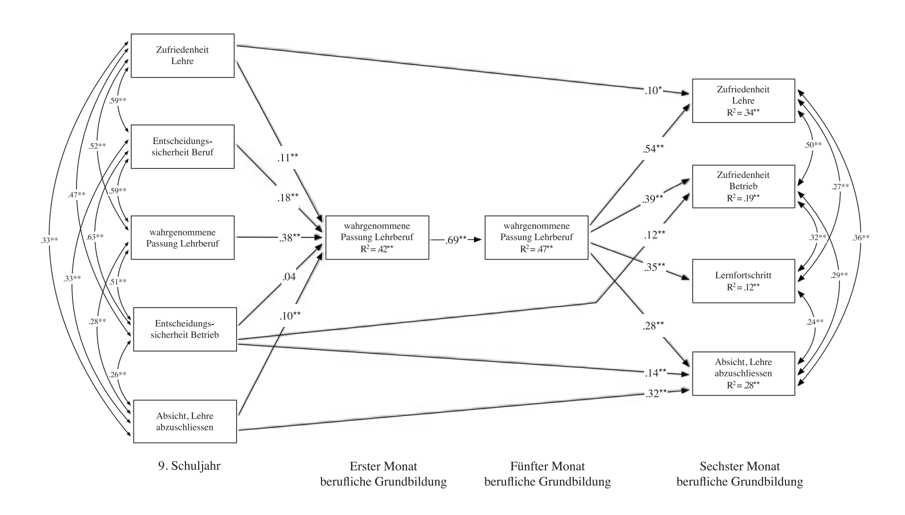


Abbildung 3 Endgültiges Modell, χ2 (25) = 38.91, $p < .05$, CFI = .987, TLI = .977, SRMR = .065, RMSEA = .037, $N = 409$; Werte bei gerichteten Pfeilen sind standardisierte Pfadkoeffizienten; Linien mit Doppelpfeilen sind Korrelationen; ** = $p < .01$, übrige Werte sind statistisch nicht signifikant.

3.4 Diskussion

Schülerinnen und Schüler mit einem direkten Einstieg in eine berufliche Grundbildung hatten am Ende des 9. Schuljahrs eine insgesamt hohe wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf. Mit Beginn der beruflichen Grundbildung stieg die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf im Mittel leicht an und ging anschliessend bis zum fünften Monat leicht zurück. Es konnte bereits in einer früheren Studie gezeigt werden, dass sich bei erwartungskonformen Übergangen die wahrgenommene Passung nur wenig verändert (Neuenschwander, 2007). Die hier präsentierten Ergebnisse bestätigen dies. Dennoch gibt es Jugendliche, bei denen die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf beim Übergang von der Schule in die berufliche Grundbildung sank (Abbildung 2). Sank die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf beim Übergang von der Schule in die berufliche Grundbildung, bestand ein erhöhtes Risiko, dass die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf bis in den fünften Monat weiter sank (bei 15% der Jugendlichen) und auch nicht wieder stieg. Eine negative Entwicklung der wahrgenommen Passung mit dem Lehrberuf scheint sich zu verstetigen, auch wenn

dies angesichts der kurzen Beobachtungszeit von sechs Monaten vorsichtig interpretiert werden muss.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Jugendlichen am Ende des 9. Schuljahrs eine hohe wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf haben, sie sind sich in ihrer Entscheidung der Wahl der Lehre sicher und damit zufrieden. Sie haben zudem die Absicht, die Lehre abzuschliessen. Wir stellen fest, dass aufgrund dieser Faktoren die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf im ersten Monat der beruflichen Grundbildung sehr gut vorhergesagt werden kann (43% erklärte Varianz). Das heisst, dass die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf im ersten Monat der beruflichen Grundbildung sehr gut mit der wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf im 9. Schuljahr übereinstimmt.

Die Ergebnisse der Pfadanalyse zeigen weiter, dass die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf im fünften Monat der beruflichen Grundbildung ein guter Indikator distaler Ergebnisse der beruflichen Sozialisation ist. Die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf kann so als Indikator für eine erfolgreiche Anpassung verwendet werden. Die distalen Ergebnisse der beruflichen Sozialisation (die Zufriedenheit mit der Lehre, die Zufriedenheit mit dem Betrieb, der Lernfortschritt und die Absicht, die Lehre abzuschliessen) werden von der wahrgenommenen Passung im fünften Monat der beruflichen Grundbildung in unterschiedlichem Ausmass vorhergesagt. Den grössten Einfluss hat die wahrgenommene Passung auf die Zufriedenheit mit der Lehre, in etwas geringerem Ausmass auf die Zufriedenheit mit dem Betrieb und den Lernfortschritt und den geringsten Einfluss auf die Absicht, die Lehre abzuschliessen.

Unabhängig von der wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf hatte die Absicht, die Lehre abzuschliessen im 9. Schuljahr, einen grossen Einfluss auf die Absicht, die Lehre abzuschliessen im sechsten Monat der berulichen Grundbildung. Die Absicht, die Lehre abzuschliessen im 9. Schuljahr, war ein eher schwacher Prädiktor der wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf im ersten Monat der beruflichen Grundbildung. Dies lässt vermuten, dass die wahrgenommene Passung und die Absicht, die Lehre abzuschliessen, zwei aufeinander bezogene, aber doch auch unabhängige Prozesse beschreiben.

Die zusätzlich ins Modell aufgenommenen Pfade von der Entscheidungssicherheit, den richtigen Betrieb gewählt zu haben, auf die Zufriedenheit mit dem Betrieb und die Absicht, die Lehre abzuschliessen im sechsten Monat der beruflichen Grundbildung weisen darauf hin, dass die Wahl des Ausbildungsbetriebs unabhängig von der Wahl des Lehrberufs wichtig ist. Die Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrbetrieb wirkt sich aber nicht unmittelbar im Übertritt von der Schule in die berufliche Grundbildung aus, sondern beginnt sich erst im Verlauf der ersten Monate der beruflichen Grundbildung zu zeigen. Dieses Ergebnis

zeigt, dass neben der Suche nach dem richtigen Beruf die Frage nach dem richtigen Lehr- und Ausbildungsbetrieb mehr Beachtung finden sollte. Dies bestätigt Ergebnisse aus der Forschung zu Lehrabbrüchen, die als eine wichtige Ursache eine falsche Lehrbetriebswahl identifiziert hat (Stalder & Schmid, 2012).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die im Berufswahlprozess erarbeitete wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf und die Entscheidungssicherheit wichtige Faktoren sind, die zu einer hohen Passung zu Beginn der beruflichen Grundbildung beitragen. Während der ersten Monate der beruflichen Grundbildung ist die durchschnittliche Ausprägung der wahrgenommenen Passung relativ stabil, wobei Sie für eine Gruppe von Jugendlichen eher noch zunimmt, während sie für eine andere Gruppe von Jugendlichen kontinuierlich sinkt. Die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf ist ein guter Prädiktor für die distalen Ergebnisse der betrieblichen Sozialisation. Die präsentierten Ergebnisse deuten darauf hin, dass es für den Übertritt von der Schule in die berufliche Grundbildung wichtig ist, eine hohe wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf zu haben, die auch auf einer Sicherheit in der Entscheidung für einen bestimmten Ausbildungsbetrieb beruht. Die wahrgenommene Passung ist überdies ein guter Indikator für betriebliche Anpassungsprozesse.

3.5 Theoretische Implikationen

Auch wenn sich die sozialen Situationen in Schule und Ausbildungsbetrieb stark voneinander unterscheiden, scheint der Übergang von der Schule in die berufliche Grundbildung für die Jugendlichen mit einem direkten Beginn der beruflichen Grundbildung in der Regel gut gemeistert zu werden, anders als dies in anderen Bildungssystemen zum Beispiel beim Übergang vom College zur Arbeit der Fall zu sein scheint (Wendlandt & Rochlen, 2008). Entsprechend sollte in Theorien der beruflichen Sozialisation beim Eintritt in die berufliche Grundbildung das Ergebnis des Berufswahlprozesses hohes Gewicht erhalten. Jugendliche bereiten sich im Berufswahlprozess ausführlich und erfolgreich auf die neuen Anforderungen vor und scheinen dadurch gut vorbereitet zu sein. Die Anpassung an die neue Ausbildungs- und Arbeitssituation in den ersten Monaten sind wichtig (Bauer & Erdogan, 2011), doch es ist noch wichtiger, dass sich die Jugendlichen in ihrer Entscheidung, den richtigen Lehrberuf und den richtigen Ausbildungsbetrieb gewählt zu haben, sicher sind. Der Entscheidungssicherheit sollte in weiteren Studien mehr Aufmerksamkeit zukommen.

3.6 Praktische Implikationen

Der Berufswahlprozess darf sich nicht nur auf die Wahl des Lehrberufs und der passenden Lehre beschränken. Vielmehr sollte der Wahl des richtigen Lehrbetriebs mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, während des schulischen Berufswahlunterrichts und vor allem auch während der Schnupperlehren und dem Bewerbungs- und Selektionsprozess. Die Jugendlichen können den Ausbildungsbetrieb jedoch nur sehr eingeschränkt selber wählen. Sie entscheiden sich, ob sie sich für eine bestimmte Schnupperlehre oder Lehrstelle bewerben wollen oder nicht. Über ihre Bewerbung entscheidet dann aber der Ausbildungsbetrieb. Hier liegt eine grosse Verantwortung bei den Betrieben, die durch Schnupperlehren und die Gestaltung des Bewerbungs- und Selektionsprozesses dazu beitragen können, dass die Jugendlichen in den passenden Ausbildungsbetrieb aufgenommen werden. So erhalten Jugendliche in Schnupperlehren einen Einblick in die betriebliche Realität und gewinnen Entscheidungssicherheit (Neuenschwander & Hermann, 2014), wenn diese gut vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet werden. Betriebe und Jugendliche könnten Schnupperlehren oder Bewerbungsgespräche vermehrt nutzen, um den Jugendlichen eine grössere Sicherheit in ihrer Entscheidung zu ermöglichen. Zur Gestaltung und Wirkung von Schnupperlehren und den Selektionsprozessen liegen allerdings kaum relevante Studien vor (Imdorf, 2007; Neuenschwander, 2010; Stalder, 2000). Durch eine bessere Vorbereitung und Selektion kann früh erkannt werden, ob die zukünftigen Lernenden und die Ausbildungsbetriebe zueinander passen. Schnupperlehren sollten genutzt werden, um den Jugendlichen einen realistischen Blick auf den zukünftigen Lehrberuf zu ermöglichen, da dies die wahrgenommene Passung erhöht (Vandenberg & Scarpello, 1990).

Die Jugendlichen, die direkt nach der Schule mit einer beruflichen Grundbildung beginnen, sind sich sicher, den richtigen Lehrberuf gewählt zu haben. Dies ändert sich im ersten Monat der beruflichen Grundbildung nur wenig. Bis zum fünften Monat gibt es dann aber trotz einer hohen Stabilität doch Veränderungen, die sich im fünften Monat der beruflichen Grundbildung in einer hohen wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf zeigen. Jugendliche mit einer hohen wahrgenommenen Passung im fünften Monat, haben im sechsten Monat eine grössere Zufriedenheit mit der Lehre, eine grösser Zufriedenheit mit dem Betrieb, bewerten ihren Lernfortschritt besser und sind überzeugter davon, dass sie die Lehre abschliessen wollen. Wenn Schülerinnen und Schüler und Lernende über eine gering oder geringer werdende wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf berichten, ist dies ein Hinweis, dass eine negative Entwicklung einsetzt. Wenn eine sinkende wahrgenommen Passung erkannt wird, hilft dies frühzeitig, un-

günstige Verläufe zu identifizieren. Es eröffnet die Möglichkeit, Gegenmassnahmen zu ergreifen.

Literatur

Abele-Brehm, A. E. (2014). The influence of career success on subjective well-being. In A. C. Keller, R. Samuel, M. M. Bergman, & N. K. Semmer (Eds.), *Psychological, educational, and sociological perspectives on success and well-being in career development* (pp. 7-18). Dordrecht, NL: Springer Sience+Business Media

Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology, 32*, 665-683.

Bauer, T. N., & Erdogan, B. (2011). Organizational socialization: The effective onboarding of new employees. In S. Zedeck (Ed.), *APA Handbook of industrial and organizational psychology. Maintaining, expanding and contracting the organization* (pp. 51-64). Washington, DC: American Psychological Association.

Bergmann, C. (2007). Berufliche Interessen und Berufswahl. In H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (pp. 413-421). Göttingen, D: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Berweger, S., Krattenmacher, S., Salzmann, P., & Schönenberger, S. (2013). LiSa. Lernende im Spannungsfeld von Ausbildungserwartungen, Ausbildungsrealität und erfolgreicher Erstausbildung. St. Gallen, CH: Pädagogische Hochschule St. Gallen, Insitut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung.

Cable, D. M., & Judge, T. A. (1996). Person-organization fit, job choice decisions, and organizational entry. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 67*, 294-311. doi: 10.1037/0021-9010.92.5.1446

Firth, L., Mellor, D. J., Moore, K. a., & Loquet, C. (2004). How can managers reduce employee intention to quit? *Journal of Managerial Psychology, 19*, 170-187.

Görlich, Y., & Schuler, H. (2007). Personalentscheidung und Nutzen. In H. Schuler & K. Sonntag (Eds.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 520-527). Göttingen, D: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Herzog, W., Neuenschwander, M. P., & Wannack, E. (2001). Berufswahlprozess bei Jugendlichen. Bern, CH: Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.

Herzog, W., Neuenschwander, M. P., & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess: Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern, CH: Haupt.

Hirschi, A. (2013). Berufswahltheorien - Entwicklung und Stand der Diskussion. In T. Brüggemann & S. Rahn (Eds.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 27-41). Münster, D: Waxmann.

Hirschi, A., Niles, S. G., & Akos, P. (2011). Engagement in adolescent career preparation: social support, personality and the development of choice decidedness and congruence. *Journal of Adolescence, 34*, 173-182.

Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology, 6*(1), 35-45.

Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118

Imdorf, C. (2007). Lehrlingsselektion in KMU. Freiburg, CH: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg.

Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations. *Academy of Management Journal, 29*, 262-279.

Kammeyer-Mueller, J. D., & Wanberg, C. R. (2003). Unwrapping the organizational entry process: Disentangling multiple antecedents and their pathways to adjustment. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 779-794. doi: 10.1037/0021-9010.88.5.779

Kammeyer-Mueller, J. D., Wanberg, C. R., Rubenstein, A., & Song, Z. (2013). Support, undermining, and newcomer socialization: Fitting in during the first 90 days. *Academy of Management Journal, 56*(4), 1104-1124. doi: 10.5465/amj.2010.0791

Keller, A. C., Semmer, N. K., Samuel, R., & Bergman, M. M. (2014). The meaning and measurement of well-being as an indicator of success. In A. C. Keller, R. Samuel, M. M. Bergman, & N. K. Semmer (Eds.), *Psychological, educational, and sociological perspectives on success and well-being in career development* (pp. 171-193). Dordrecht, NL: Springer Sience+Business Media

Keller, A. C., & Stalder, B. E. (2012). Fluktuationsabsichten junger Erwachsener aus psychologischer Sicht: Die Rolle von Commitment und Laufbahnzufriedenheit. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, T. Meyer, & R. Samuel (Hrsg.), *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (S. 95-112). Wiesbaden, D: Springer Fachmedien.

Krauth, J. (1993). *Einführung in die Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA). Ein multivariates nichtparamerisches Verfahren zum Nachweis und zur Interpretation von Typen und Syndromen*. Weinheim, D: Beltz. Psychologie-Verlags-Union.

Kristof, A. L. (1996). Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology, 49*, 1-49.

Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel Psychology, 58*, 281-342. doi: 10.1111/j.1744-6570.2005.00672.x

Lengnick-Hall, M. L., Lengnick-Hall, C. A., Andrade, L. S., & Drake, B. (2009). Strategic human resource management: The evolution of the field. *Human Resource Management Review, 19*(2), 64-85. doi: 10.1016/j.hrmr.2009.01.002

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus user's guide. Seventh edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Nägele, C. (2013). Correlates and predictors of apprentices' perception of their workplace as learning place. An analysis of the first three years in apprenticeship. In S. Akoojee, P. Gonon, U. Hauschildt, & C. Hofmann (Eds.), *Apprenticeship in a globalised world. Premises, promises and pitfalls* (Vol. 27, pp. 95-98). Münster, D: Lit.

Nägele, C., & Neuenschwander, M. P. (2014). Adjustment processes and fit perceptions as predictors of organizational commitment and occupational commitment of young workers. *Journal of Vocational Behavior, 85*(3), 385-393. doi: dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.011

Neuenschwander, M. P. (1997). Lehrvertragsauflösungen und ihre Folgen. *Panorama, 4*, 27-28.

Neuenschwander, M. P. (2007). Bedingungen und Anpassungsprozesse bei erwartungswidrigen Bildungsverläufen. In T. Eckert (Hrsg.), Übergänge im Bildungswesen (pp. 83-104). Münster, D: Waxmann Verlag.

Neuenschwander, M. P. (2010). Selektionsprozesse beim Übergang von der Primarschule in die Berufsbildung. *Schulübergang und Selektion*, 15-34.

Neuenschwander, M. P. (2011). Determinanten der Passungswahrnehmung nach dem Übergang in die Sekundarstufe II. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 33*, 401-420.

Neuenschwander, M. P., & Frank, N. (2009). Familie-Schule-Beruf FASE B. Dokumentation der Schülerbefragung Erhebung 2008. Solothurn, CH: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lernen und Sozialisation.

Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N., & Bosshard, S. (2013). (t6 L) Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe). Dokumentation der Lernendenbefragung. Schlusserhebung. Solothurn, CH: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lernen und Sozialisation.

Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N., & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden, D: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Neuenschwander, M. P., & Hermann, M. (2014). Determinanten von Berufsbildungsentscheidungen bei eingeschränkter Informationsbasis. In A. B. Liegmann, I. Mammes, & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem - Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (pp. 125-140). Münster, D: Waxmann.

Neuenschwander, M. P., & Nägele, C. (2014). Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe). Schlussbericht im Auftrag des SBFI. Solothurn, CH: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lernen und Sozialisation.

Schmid, E. (2010). *Kritisches Lebensereignis «Lehrvertragsauflösung». Eine Längsschnittuntersuchung zum Wiedereinstieg und zum subjektiven Wohlbefinden betroffener Jugendlicher*. Bern, CH: hep-Verlag.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. .

Singer, A., Gerber, M., & Neuenschwander, M. P. (2014). Individuelle und soziale Bedingungen der beruflichen Sozialisation im Lehrbetrieb. In M. P. Neuenschwander (Hrsg.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt* (pp. 165-186). Zürich, CH: Rüegger.

Stalder, B. E. (2000). Gesucht wird... Rekrutierung und Selektion von Lehrlingen im Kanton Bern. Bern, CH: Amt für Bildungsforschung, Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Stalder, B. E., & Schmid, E. (2012). Zurück zum Start? Berufswahlprozesse und Ausbildungserfolg nach Lehrvertragsauflösungen. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, T. Meyer, & R. Samuel (Hrsg.), *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend und jungen Erwachsenenalter* (S. 265-285). Wiesbaden, D: Springer VS.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.

Taris, T. W., Feij, J. A., & Capel, S. (2006). Great expectations – and what comes of it: The effects of unmet expectations on work motivation and outcomes among newcomers. *International Journal of Selection and Assessment, 14*, 256-268.

Vandenberg, R. J., & Scarpello, V. (1990). The matching model: An examination of the processes underlying realistic job previews. *Journal of Applied Psychology, 75*(1), 60-67.

Vogel, R. M., & Feldman, D. C. (2009). Integrating the levels of person-environment fit: The roles of vocational fit and group fit. *Journal of Vocational Behavior, 75*(1), 68-81. doi: 10.1016/j.jvb.2009.03.007

von Eye, A. (2002). *Configural frequency analysis. Methods, models, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Wendlandt, N. M., & Rochlen, A. B. (2008). Addressing the college-to-work transition: Implications for university career counselors. *Journal of Career Development, 35*(2), 151-165. doi: dx.doi.org/10.1177/0894845308325646

Werbel, J., Landau, J., & DeCarlo, T. E. (1996). The relationship of pre-entry variables to early employment organizational commitment. *Journal of Personal Selling & Sales Management, XVI*(2), 25-36.

Teil II: Berufsausbildung

Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der betrieblichen Ausbildungsqualität

Lucio Negrini, Lara Forsblom, Stephan Schumann & Jean-Luc Gurtner

Zusammenfassung

Rund ein Viertel aller Lehrverträge in der Schweiz wird jährlich vorzeitig aufgelöst, was mit hohen individuellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kosten verbunden ist. Als ein Grund für das Auftreten von Lehrvertragsauflösungen wird, in den wenigen Studien zum Thema, Ausbildungsqualität im Lehrbetrieb genannt. Im vorliegenden Beitrag wird diesem Zusammenhang gezielt nachgegangen. Grundlage der Untersuchung ist eine Stichprobe von 335 Ausbildungsbetrieben aus der deutschsprachigen Schweiz, welche Köche/Köchinnen und Maler/innen ausbilden. Die Ergebnisse zeigen, dass die betriebliche Ausbildungsqualität aus Sicht der Berufsbildner/innen in den Betrieben mehrheitlich hoch eingeschätzt wird. Die Lernenden schätzen die Ausbildungsqualität vergleichsweise niedriger, aber dennoch insgesamt positiv ein. Darüber hinaus zeigt sich ein signifikanter „Qualitätsvorsprung" zugunsten der Köche/Köchinnen. Anhand einer Clusteranalyse kann gezeigt werden, dass eine hohe Ausbildungsqualität als eine Art Schutzfaktor gegen Lehrvertragsauflösungen angesehen werden kann.

Abstract

Each year up to 25% of apprenticeship contracts in Switzerland are terminated prematurely. Premature contract terminations (PCT) are associated with high costs for society, the company, and the persons involved. This paper aims to

K. Häfeli et al. (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf*,
DOI 10.1007/978-3-658-10094-0_4,

investigate the impact of the quality of training at the workplace on the PCT ratio. The study was conducted with 335 companies of cooks and painters from the German-speaking part of Switzerland. The results indicate that training quality at the workplace is globally seen as high but also that the evaluations differ according to the evaluators: trainees tend to evaluate the quality of their training lower than their trainers. Furthermore there are considerable differences between the two occupations: cooks evaluate their training more positively than painters. Further analysis also indicated that a good quality of training helps to avoid PCT: companies with a high quality of training have namely a lower PCT ratio.

Résumé

En Suisse, 25% de tous les contrats d’apprentissage se terminent prématurément chaque année. Il en découle des coûts élevés pour le système de formation, les jeunes et la société. Le but de cette étude est d’examiner l’impact de la qualité de la formation sur ces résiliations précoces. L’étude a été réalisée auprès de 335 entreprises suisses alémaniques actives dans la formation des cuisiniers-ères ou des peintres. Elle montre que si la qualité de la formation dans les entreprises est généralement vue comme élevée, elle est jugée plus favorablement par les formateurs que par les apprentis. De plus, des différences entre cuisiniers et peintres ont été mises en évidence: les cuisiniers ont en effet tendance à considérer la qualité de leur formation de manière plus positive que les peintres. D’autres analyses montrent aussi qu’une bonne qualité de formation aide à prévenir les ruptures de contrat d’apprentissage. En effet, on observe dans les entreprises qui présentent une bonne qualité de formation un taux plus faible de ruptures précoces de contrat d’apprentissage que chez les autres entreprises.

1 Einleitung

Mehr als zwei Drittel der Jugendlichen in der Schweiz beginnen nach der obligatorischen Schulzeit eine berufliche Grundbildung (SBFI, 2014), deren Abschluss eine wesentliche Voraussetzung für den Einstieg und die Integration in das Beschäftigungssystem darstellt (OECD, 2000; Fend, 2001; Baumeler, Ertelt & Frey, 2012; SBFI, 2014). Jedoch werden nicht alle begonnenen beruflichen Grundbildungen erfolgreich beendet. Neben einem Anteil von ca. 10% nicht bestande-

ner Lehrabschlussprüfungen lässt sich mit rund 25% eine bedeutsame Quote vorzeitig gelöster Lehrverträge beobachten (Stalder & Schmid, 2012; BFS, 2013; vgl. dazu auch den Beitrag von Lamamra & Duc in diesem Band). Nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass damit einem substanziellen Teil dieser Jugendlichen ein dauerhafter Dropout aus dem Bildungssystem droht, stehen Anstrengungen zur Vermeidung von Lehrvertragsauflösungen (LVA) auf der berufsbildungspolitischen Agenda. Daher stellt sich zwangsläufig die Frage nach den Gründen für LVA. Zwar liegen verschiedene Studien zur Ausprägung sowie zu den Ursachen und Folgen vorzeitig aufgelöster Lehrverträge vor (z.B. Bohlinger, 2002; Stalder & Schmid, 2006; Lamamra & Masdonati, 2009; Schmid, 2010), allerdings fokussieren die meisten dieser Arbeiten auf die „betroffenen" Jugendlichen. Zum Einfluss der beteiligten institutionellen Lernorte „Berufsschule" und „Ausbildungsbetrieb", der Professionalität des dort tätigen Ausbildungspersonals und der Gestaltung der Lern- und Arbeitsumgebungen ist deutlich weniger bekannt. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag der Ausprägung der Ausbildungsqualität im Lehrbetrieb und dem Zusammenhang zwischen der Ausbildungsqualität und dem Auftreten von Lehrvertragsauflösungen nachgegangen.

2 Lehrvertragsauflösungen

Mit rund 85% wählt die deutliche Mehrheit der schweizerischen Jugendlichen in der beruflichen Grundbildung die duale Ausbildungsvariante, bei der Lernende einen Vertrag mit einem Ausbildungsbetrieb abschliessen (SBFI, 2014). Mit dem Begriff „Lehrvertragsauflösung" wird eine vorzeitige Auflösung oder Kündigung dieses Lehrvertrags bezeichnet. In der Schweiz liegt der jährliche Anteil an Lehrvertragsauflösungen wie erwähnt bei ca. 25% (Stalder & Schmid, 2012). Dabei zeigen sich jedoch grosse Unterschiede zwischen den Berufen: höhere Auflösungsquoten sind in Berufen wie z.B. Koch/Köchin (33%), Maurer/in (30%) oder Maler/in (25%) zu finden, während in Berufen wie z.B. Drogist/in (10%) oder Kaufmann/frau (12%) deutlich tiefere Auflösungsquoten zu verzeichnen sind (Stalder & Schmid, 2006). Die meisten Lehrvertragsauflösungen finden im ersten Ausbildungsjahr statt (60 bis 65%; 29% davon während der Probezeit). 25% ereignen sich im zweiten und lediglich 10% im dritten und vierten Ausbildungsjahr (Frey, Ertelt & Balzer, 2012). In dem Fall, dass die Jugendlichen nach einer LVA keine neue Ausbildung beginnen, wird der Begriff des Dropouts verwendet (Schmid, 2010). Dies betrifft ca. 25% der Jugendlichen mit einer LVA. Somit führt bei weitem nicht jede LVA zu einem Dropout. Insbesondere Jugendliche mit Dropout haben hohe individuelle „Kosten" zu tragen, die mittel- und langfristig gehäuft

mit nur temporärer Beschäftigung oder Arbeitslosigkeit und sozialer Desintegration einhergehen (Frey, Ertelt & Balzer, 2012). Damit sind zugleich gesellschaftliche Kosten der sozialen Sicherung verbunden, die sich über die Jahre erheblich kumulieren. Nicht zu unterschätzen ist auf gesellschaftlicher Ebene der Befund, dass insbesondere in kleineren Betrieben die Ausbildungsbereitschaft nach einer erfahrenen LVA substanziell sinkt (Stalder & Schmid, 2006). Unabhängig davon, ob eine LVA einen Dropout zur Folge hat oder nicht, entstehen den Betrieben wirtschaftliche Kosten, da die Betriebe die Investitionen in die Ausbildung der Jugendlichen und zugleich „entgangene“ Ausbildungsbeginner verlieren. Stalder und Schmid (2006) schätzen die durchschnittlichen betrieblichen Kosten für eine Lehrvertragsauflösung mit ca. 11‘000 Franken. Hochgerechnet auf eine Grundgesamtheit von ca. 65.000 neuen Lernenden pro Jahr hätte dies bei einer LVA-Quote von 25% betriebliche Kosten von rund 180 Mio. Franken zur Folge.

Die Gründe für Lehrvertragsauflösungen können auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden (vgl. z.B. Lamamra & Masdonati, 2009; Baumeler, Ertelt & Frey, 2012). Oft scheint es dabei eine Kombination aus verschiedenen Gründen und weniger eine einzelne Ursache zu sein, die zur Auflösung führt (Stalder & Schmid, 2006; Lamamra & Masdonati, 2009). Diese können einerseits individuelle Ursachen auf Seiten der Jugendlichen, wie z.B. eine falsche Berufswahl, eine zu geringe Motivation der Jugendlichen, ungenügende Leistungen in Schule und Betrieb sein. Die Auflösungsgründe können aber auch auf der Ebene der Schule und des Betriebs verortet werden. So ist die Quote in grösseren Betrieben tiefer als in kleineren Betrieben (Amos, 1997; Stalder & Schmid, 2006). In der Literatur werden zudem Faktoren wie das Arbeitsklima im Betrieb, die Ausbildungsbedingungen oder die Selektion der Lernenden genannt (zur Selektion vgl. u.a. Forsblom, Negrini, Gurtner & Schumann, 2014). Eine wichtige Rolle bei auftretenden LVA scheinen mit Blick auf einzelne Studien die betriebliche Ausbildungsqualität und die Kompetenzen der Berufsbildner/innen zu spielen (vgl. z.B. Schöngen, 2003; Rastoldo, Amos & Davaud, 2009; Piening, Hauschildt & Rauner, 2010; Frey, Ertelt & Balzer, 2012). Dies zeigt z.B. eine Befragung des Westdeutschen Handwerkskammertages (2002): nach dieser Studie lösen mehr als ein Drittel der befragten Jugendlichen den Ausbildungsvertrag wegen der schlechten Ausbildungsqualität. Lernende mit Vertragsauflösung beurteilen dabei die pädagogischen Kompetenzen ihrer (ehemaligen) Berufsbildner/innen insgesamt kritischer als Lernende ohne Auflösung (Stalder & Schmid, 2006). Dabei handelt es sich aber lediglich um Aussagen der Lernenden über mögliche Gründe einer Lehrvertragsauflösung, deren Zusammenhänge wurden jedoch nicht empirisch streng geprüft. Zur empirischen Prüfung des Zusammenhangs zwischen Lehrvertragsauflösungen und

betrieblicher Ausbildungsqualität sowie zum Qualitätsstand in den Ausbildungsbetrieben sind kaum Studien vorhanden.

3 Betriebliche Ausbildungsqualität

Die Forschung zur betrieblichen Ausbildungsqualität hat in den letzten 15 Jahren an Bedeutung gewonnen (Gonon, 2002; Ebbinghaus, Tschöpfe & Velten, 2011; Krewerth & Beicht, 2011). Gleichwohl muss der Forschungsstand weiterhin als überschaubar, teils fragmentiert bezeichnet werden, was angesichts der Vielzahl an erlernbaren Berufen und sonstigen Bildungsgängen im beruflichen Bereich bei einer gleichzeitig geringen Anzahl entsprechender Forschungseinrichtungen nicht überrascht (Rausch, 2011).

Zum Thema „Qualität" samt der entsprechenden Wortverbindungen wie z.B. „Qualitätssicherung" oder „Qualitätsmanagement" existiert eine heute kaum mehr zu überblickende Zahl an Veröffentlichungen. Die Mehrheit der Beiträge ist dabei anwendungsbezogen und kaum theoriebasiert (Gonon, 2008). Widmet man sich dem Qualitätsbegriff unter wissenschaftlicher Perspektive, so kommt man um eine begründete Reflexion der Beschaffenheit des Gegenstands kaum herum. Wichtigen Referenzcharakter haben insofern die wenigen kritisch-reflexiven Beiträge, die sich mit den konzeptuellen Zugängen zum Gegenstand auseinander setzen. Heid (2000) legt in diesem Zusammenhang zentrale Denkvoraussetzungen für eine konzeptuelle Bestimmung von Qualität vor. Er verweist darauf, dass es sich bei Qualitätseinschätzungen letztlich immer um Zuschreibungen handelt. Im Unterschied zum häufig alltagssprachlichen Gebrauch sei Qualität eben gerade keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Gegenstands, sondern vielmehr „das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes" (ebd., S. 41). Diesen Beurteilungen liegen Kriterien zugrunde, die beschrieben, begründet und damit intersubjektiv nachvollziehbar sein sollten. Die Auswahl der Kriterien ist jeweils von individuellen oder kollektiven Interessen (Perspektiven) abhängig. So könnten beispielsweise Berufsbildner/innen die richtige Vermittlung von Arbeitstechniken als gute Ausbildungsqualität verstehen, während Auszubildende als eine gute Ausbildung nicht nur eine fehlerfreie Vermittlung von Arbeitstechniken, sondern auch und besonders die Vermittlungsart als Ausdruck von Qualität verstehen. Betriebsverantwortliche hingegen könnten ganz andere Kriterien in Betracht ziehen und als gute Ausbildungsqualität eine hohe Übernahmequote im Anschluss an die erfolgreich absolvierte Ausbildung betrachten. Alle diese Personen entwickeln eine spezifische Perspektive auf Qualität

und definieren diese auch anders, was dazu führt, dass sich ein deckungsgleiches Verständnis des Gegenstandes nicht etablieren kann (Ebbinghaus et al., 2011).

Im Kontext der Sicherung und Entwicklung von Ausbildungsqualität wird dabei gehäuft ein zweckorientiertes Verständnis angewendet: Ausbildungsqualität wird demzufolge nach dem Ausmass beurteilt, in dem die Ausbildung ihren Zweck erfüllt (Harvey & Green, 2000; Krewerth & Beicht, 2011). Daraus folgt, dass die „gute“ Ausbildung im Sinne einer bestimmten Methode oder eines bestimmten Stils nicht existiert, da unterschiedliche Lernziele bzw. Zwecke auch unterschiedliche Lehr-Lern-Szenarien erfordern (Helmke, 2012), oder wie Gonon (2006) betont, „[wird] Qualität vor Ort, situationsbezogen und von Fall zu Fall bestimmt“ (S. 561).

3.1 Qualität und Qualitätskriterien in der beruflichen Bildung

Folgt man einem zweckorientierten Verständnis, dann heisst das für die betriebliche Ausbildungsqualität, dass sie von den Zielen der dualen Berufsausbildung abgeleitet werden kann. In der Schweiz gilt als formalisiertes, übergeordnetes Outputziel für die berufliche Ausbildung die Vermittlung von Fähigkeiten, welche eine berufliche und persönliche Entfaltung sowie eine gelungene Integration in die Gesellschaft, insbesondere in die Arbeitswelt ermöglichen (Bundesgesetz über die Berufsbildung, 2002). Welche Input- und Prozessqualität(en) nötig ist bzw. sind, um diese Ziele zu erreichen, bleibt weitgehend offen. Um diese festzulegen, können im ersten Zugriff Ergebnisse empirischer Studien zur Relevanz bestimmter Merkmale für den Lernerfolg von Schülern und Schülerinnen beigezogen werden (Krey & Rütters, 2011). In diesen, zumeist auf den allgemein bildenden Bereich bezogenen Studien zeigen sich Faktoren wie das Klassenmanagement (z.B. Klassenführung, Planung der Aufgaben), die kognitive Aktivierung (z.B. Aufgabenschwierigkeit, Aufgabenvielfalt) und sozial-kommunikative Aspekte (z.B. Feedback, Unterstützung) als Merkmale, welche die Lernzuwächse der Schüler und Schülerinnen beeinflussen (Wang, Haertel & Walberg, 1993; Marzano, Gaddy & Dean, 2000; Seidel & Shavelson, 2007; Hattie, 2009; Künsting, Billich & Lipowsky, 2009; Kunter & Voss, 2011; Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss & Hachfeld, 2013). Die Forschung zu den Faktoren, welche das Lernen am betrieblichen Ausbildungsplatz begünstigen, ist hingegen eher bescheiden (Nickolaus, 2009). Eine konzeptuelle Klärung des Konstrukts der Qualität beruflicher Bildung kann aber nur dann sinnvoll erfolgen, wenn in den Arbeiten die Besonderheiten der beruflichen Bildung eine angemessene Berücksichtigung finden.

Vor diesem Hintergrund ist es überraschend, dass sich die bisherige Diskussion zur „Qualität in der beruflichen Bildung“ im Wesentlichen nicht von der „allgemeinen“ Diskussion zur Qualität im Bildungswesen unterscheidet. Ohne eine angemessene Berücksichtigung der Spezifika der betrieblichen Ausbildung wird jedoch eine entsprechende Qualitätskonzeption einseitig bleiben oder zumindest wesentliche Aspekte unterschätzen.

Zu den Studien, welche die Spezifika beruflicher Bildung zu berücksichtigen versuchen, gehört die Untersuchung von Frieling, Bernard und Bigalk (2006). Gestützt auf Theorien der Lern- und Arbeitspsychologie betrachten sie aufgabenorientierte Merkmale (z.B. Variabilität und Komplexität der Aufgaben), Elemente des Tätigkeitsspielraums (z.B. der Anteil an Selbständigkeit und/oder die Handlungsfreiheit der Lernenden) sowie soziale Aspekte wie Kommunikation, Feedback oder Kooperation als relevant für die betriebliche Ausbildungsqualität (Frieling et al., 2006). Ähnliche Merkmale werden auch von Zimmermann, Müller und Wild (1994) in ihrem „Mannheimer Inventar zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen (MIZEBA)“ genannt. Dabei kommen unter anderem das Arbeitsklima, die soziale Einbindung, die Komplexität der Arbeitsaufgaben und die Autonomie der Lernenden als wichtige Merkmale, welche die Ausbildungsqualität fördern, vor (Zimmermann et al., 1994). Eine neuere Studie legen Velten und Schnitzler (2012) vor, in dem sie ein Inventar zur betrieblichen Ausbildungsqualität (IBAQ) entwickeln, das von acht Dimensionen der Qualität ausgeht. Auch dieses Instrumentarium beinhaltet Elemente der Arbeitsaufgaben (z.B. die Skalen Arbeitsaufgaben, Bedeutsamkeit und Handlungsspielraum) und sozial-kommunikative Aspekte (z.B. die Skalen „Kollegen“ und „Feedback“) (Velten & Schnitzler, 2012). In der Schweiz hat sich u.a. die Gruppe um Oser mit der betrieblichen Ausbildungsqualität befasst, wenngleich sich die Arbeiten primär auf die Kompetenzen von Berufsbildnern und Berufsbildnerinnen konzentrieren, die eine gute Ausbildungsqualität ermöglichen sollten (Oser, 2013). Mittels einer Quasi-Delphi-Technik haben sie berufsspezifische Kompetenzprofile formuliert. Dieses Verfahren zielt somit nicht auf die Bestimmung von Qualitätsmerkmalen einer erfolgreichen betrieblichen Ausbildung i.e.S., sondern eher auf die Bestimmung der Kompetenzen der Berufsbildner/innen, die eine gute betriebliche Ausbildung ermöglichen sollten. Eine weitere Studie, die sich mit der Ausbildungsqualität in der Schweizerischen Berufsbildung befasst, stammt von Häfeli, Kraft & Schallberger (1988). Um den Einfluss der Berufsbildung auf die Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter zu untersuchen, wurde ein heuristisches Schema von potentiell entwicklungsrelevanten Merkmalen der Arbeits- und Ausbildungssituation spezifiziert. Basierend auf der Befragung von Jugendlichen und berufskundlichen Experten (Berufsinspektoren, Dozenten psychologischer Berufskun-

de, Berufsberater, etc) sowie der Analyse der Reglemente und Statistiken konnten fünf Merkmalsbereiche ermittelt werden (Arbeitsinhalt und –bedingungen, soziale Situation am Arbeitsplatz, Ausbildungssituation, berufliche Entwicklungschancen sowie gesellschaftliche Anerkennung).

4 Empirischer Forschungsstand zum Stand der Ausbildungsqualität in den Betrieben und deren Zusammenhang mit Lehrvertragsauflösungen

Über den aktuellen Stand der Ausbildungsqualität in den Betrieben liegen nur wenige belastbare Daten vor. In Deutschland existieren neben einigen regionalen Studien (z.B. Heinemann & Rauner, 2008; Quante-Brandt & Grabow, 2008) nationale Erhebungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) (Deutscher Gewerkschaftsbund, 2012) oder des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) (Beicht, Krewerth, Eberhard & Granato, 2009; Ebbinghaus, 2009; Krewerth & Beicht, 2011). Für die Schweiz fehlen derartig breit abgestützte Daten weitgehend. Eine Ausnahme bildet die allerdings mehr als 30 Jahre alte Studie von Häfeli, Frischknecht und Stoll (1981), bei der es sich um die erste breit angelegte Lernendenuntersuchung in der Schweiz handelt, welche u.a. Aspekte der Ausbildungsqualität untersucht. Ein Vergleich der Ausbildungsqualität zwischen den verschiedenen Forschungsarbeiten ist jedoch nicht ohne weiteres möglich. Erstens, weil einige Studien die Perspektive der Auszubildenden untersuchen, während andere diejenige der Berufsbildner/innen in den Blick nehmen. Arbeiten, die mehrere Perspektiven einbeziehen, sind hingegen nur vereinzelt anzutreffen (z.B. Ebbinghaus, Krewerth & Loter, 2010). Zweitens, weil die Qualität je nach Studie unterschiedlich definiert und erhoben wurde. So setzen sich einige Studien vor allem mit der inputbezogenen Qualität (z.B. fachliche Qualifikation der Ausbilder/innen) auseinander, während andere Studien die prozessbezogene (z.B. Verhalten der Ausbilder/innen) oder die outputbezogene Qualität (z.B. erreichter Abschluss oder Abbruchrate der Auszubildenden) untersucht haben (Ebbinghaus et al., 2011). Trotz dieser Limitationen zeigt der Forschungsstand, dass sowohl Berufsbildner/innen als auch die Lernenden die Ausbildungsqualität im Betrieb als eher befriedigend bis gut einschätzen. So zeigen Heinemann und Rauner (2008) in ihrer Untersuchung, dass 10% der von ihnen untersuchten Betriebe sich eine Note besser als „gut“ geben und 50% sich eine Note zwischen „gut“ und „befriedigend“ geben. Lediglich 5% schätzen die eigene Qualität schlechter als „ausreichend“ ein. Beicht et al. (2009) können ähnliche Ergebnisse aus Sicht der Lernenden identifizieren. So sind für knapp ein Viertel der Auszubildenden (24%) die Kriterien einer

guten Ausbildung „sehr stark" und für mehr als die Hälfte der Auszubildenden (53%) „eher stark" erfüllt. Etwas über ein Fünftel (21%) hält die Qualitätskriterien für „eher wenig" erfüllt und lediglich ein Prozent der Auszubildenden ist der Ansicht, dass die Qualitätsanforderungen nur gering umgesetzt werden.

Betrachtet man diese in Deutschland erhobenen Daten genauer, dann ergibt sich ein heterogenes Bild mit teilweise erheblichen Unterschieden zwischen den Ausbildungsberufen und zwischen Gross- und Kleinbetrieben. Überaus positiv bewerten die angehenden Bankkaufleute ihre Ausbildungssituation sowie die Auszubildenden in der Industriemechanik, die Mechatroniker/innen und die Industriekaufleute, während Auszubildende im Hotel- und Gaststättenbereich wie Köche/Köchinnen, Hotel- und Restaurantfachleute die betriebliche Ausbildungsqualität negativer bewerten und von schlechteren fachlichen Anleitungen, permanent vielen Überstunden und dem Eindruck, ausgenutzt zu werden, berichten. Nochmals ungünstiger als Köche/Köchinnen bewerten die Maler/innen, Tischler/innen und Fachverkäufer/innen im Lebensmittelhandwerk die Ausbildungsqualität in ihren Betrieben (Deutscher Gewerkschaftsbund, 2012). Ähnliche Ergebnisse sind in der Studie von Beicht und Kollegen (2009) zu finden. Auch in diesem Fall wurden in den Berufen Bankkaufmann/-frau und Industriemechaniker/innen die höchsten Werte beobachtet, während Fachverkäufer/innen im Lebensmittelhandwerk, Köche/Köchinnen und Maler/innen niedrigere Werte erreichten (Beicht et al., 2009). Diese berufsspezifischen Unterschiede sind auch für die Schweiz durchaus zu erwarten und werden mit Blick auf Köche/Köchinnen und Maler/innen in diesem Beitrag untersucht. Bei der Bewertung der Ausbildungsqualität spielt wiederkehrend die Betriebsgrösse eine zentrale Rolle. So wird die Qualität in Grossbetrieben (mehr als 500 Beschäftigte) besser als in Kleinbetrieben eingeschätzt (Quante-Brandt & Grabow, 2008; Krewerth & Beicht, 2011; Deutscher Gewerkschaftsbund, 2012). Auch Heinemann und Rauner (2008) haben die höheren Werte in Grossbetrieben gefunden. Der Befund lässt sich i.d.R. dadurch erklären, dass in grösseren Betrieben oftmals eigenständige Ausbildungsabteilungen existieren, die die Ausbildungsbedingungen professioneller gestalten. Für die Schweiz sind ähnliche Befunde bzgl. der Betriebsgrösseneffekte zu erwarten, wenngleich zu berücksichtigen ist, dass der Anteil an Grossbetrieben in der betrieblichen Ausbildung in der Schweiz deutlich geringer als in Deutschland ist.

Ebbinghaus und Kollegen (2010) berücksichtigen die Perspektiven der Berufsbildner/innen und der Lernenden. Hier wird ersichtlich, dass die Qualitätsbeurteilungen der Ausbilder/innen und diejenigen der Auszubildenden stark divergieren. Die Einschätzungen der Berufsbildner/innen fallen positiver aus als die der Auszubildenden. Dies ist der Fall sowohl bei der Qualitätsdimension „mate-

rielle Ausstattung“ als auch bei „Ausbildungsgestaltung“ und bei „Kompetenzen der Ausbilder/innen“. Die grössten Unterschiede sind jedoch bei der Beurteilung zur Dimension „Überwachung und Feedback“ zu finden. Nach den Auszubildenden kommen Feedback und Lob für gute Arbeit seltener vor, während Ausbilder/innen der Ansicht sind, dass Feedbacks und Lob regelmässig geäussert werden. Dass Selbst- und die Fremdbewertungen von Qualitätsmerkmalen nicht übereinstimmen, ist ein bekanntes Phänomen (Clausen, 2002). Feldman (1989) zeigt beispielsweise in einer Metaanalyse, dass die Korrelationen zwischen der Qualitätsbeurteilung von Hochschullehrern und Hochschullehrerinnen und derjenigen der Studierenden je nach Qualitätsaspekt zwischen 0.15 und 0.42 liegen. Dabei hat die Sicht der Lernenden die höchste prädiktive Validität für schulische Entwicklungsverläufe (z.B. Schulerfolg) (Clausen, 2002). Fauth, Rieser, Decristan, Klieme und Buettner (2013) haben in ihrer Studie neben der Perspektive der Lehrpersonen und der Perspektive der Schüler und Schülerinnen auch eine dritte Perspektive von externen Beobachtenden berücksichtigt. In dieser Studie zeigte die Beobachterperspektive die höchste prädiktive Validität für die Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen.

Die insgesamt geringe Zahl an Studien zur betrieblichen Ausbildungsqualität hat auch zur Konsequenz, dass zu den Zusammenhängen zwischen Merkmalen der Ausbildungsqualität und dem Auftreten von LVA noch wenig bekannt ist. Einige Studien, die ehemalige Lernende nach den Gründen einer LVA gefragt haben, zeigen aber, dass die Ausbildungsqualität sowie die Fähigkeiten und Kenntnisse der Berufsbildner/innen oft als wichtiger Grund für eine Lehrvertragsauflösung angegeben werden (Schöngen, 2003; Rastoldo, Amos & Davaud, 2009; Piening, Hauschildt & Rauner, 2010; Frey, Ertelt & Balzer, 2012). Eine mangelhafte Anleitung durch den/die Berufsbildner/Berufsbildnerin bei der Arbeit, die Überforderung oder die Unterforderung der Lernenden sowie die monotonen oder fachfremden Tätigkeiten im Beruf können ein wichtiger Grund für die Auflösung des Lehrvertrags sein (Schöngen, 2003; Stalder & Schmid, 2006; Piening, Hauschildt & Rauner, 2010; Schmid, 2010; Frey, Ertelt & Balzer, 2012). Im schulischen und tertiären Kontext liegen hingegen umfassendere Befunde zum Zusammenhang zwischen Unterrichtsqualität bzw. Hochschulqualität und dem Bildungsgangabbruch vor. Den Schulen und deren Qualität wird dabei eine wichtige Rolle bei Dropouts zugesprochen (vgl. z.B. Lee & Burkam, 2003; Ricking, 2003; Stamm, 2006; Ricking, Schulze & Wittrock, 2009). Basierend auf diesen Aussagen und Ergebnissen kann vermutet werden, dass die Ausbildungsqualität eine substanzielle Rolle für das Auftreten von LVA spielt. Ein Zusammenhang kann aber lediglich angenommen werden, da bisher kaum empirische Studien dazu existieren.

5 Forschungsfragen

Vor dem oben skizzierten Hintergrund sollen im empirischen Teil des vorliegenden Beitrags die folgenden Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Wie ist die betriebliche Ausbildungsqualität in Deutschschweizer Betrieben, die in den Berufen „Maler/in“ bzw. „Koch/Köchin“ ausbilden, ausgeprägt?
2. In wie weit unterscheidet sich die Ausbildungsqualität aus Sicht der Berufsbildner/innen von der Perspektive der Lernenden?
3. Welche berufsspezifischen Unterschiede lassen sich beobachten?
4. Lassen sich Zusammenhänge zwischen der Ausbildungsqualität und dem Auftreten von Lehrvertragsauflösungen beobachten?

6 Methode

6.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Grundlage für die Analysen der vorliegenden Arbeit bilden die Daten des vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) in der Zeit von Mai 2012 bis Januar 2015 geförderten Forschungsprojekts STABIL (Stabile Lehrverträge – die Rolle des Ausbildungsbetriebs). Dabei handelt es sich um ein querschnittlich angelegtes Kooperationsprojekt der Universitäten Fribourg (Schweiz) und Konstanz (Deutschland). Die Stichprobe besteht aus 335 Ausbildungsbetrieben, welche in den Berufen Koch/Köchin ($N = 165$) und Maler/Malerin ($N = 170$) ausbilden. Die Stichprobe wurde aus einer von den kantonalen Berufsbildungsämtern in anonymisierter Form (bekannt waren nur die Betriebsnummern, nicht aber Name und Adresse der Betriebe) zur Verfügung gestellten Grundgesamtheit von 3.976 Lehrbetrieben, die zwischen August 2010 und März 2012 in den Berufen „Koch/Köchin“ bzw. „Maler/-in“ ausgebildet haben, entnommen. Primäres Ziel der STABIL-Studie ist es, zu untersuchen, ob sich Betriebe mit LVA und Betriebe ohne LVA in Hinsicht auf eine Reihe von betrieblichen Merkmalen sowie Merkmale der Berufsbildner/innen und Betriebsverantwortlichen unterscheiden. Deshalb erfolgte die Ziehung stratifiziert nach den Merkmalen Beruf, Lehrvertragsauflösung zwischen August 2010 und März 2012 (Ja/Nein), Kanton sowie nach Betriebsgrösse. Die 1.198 ursprünglich gezogenen Betriebe wurden durch die kantonalen Berufsbildungsämter kontaktiert. 426 Betriebe haben sich zur Teilnahme bereit erklärt und dem Forschungsteam ihre Kontaktdaten bekannt gegeben. Von diesen haben letztendlich 335 Betriebe an der Untersuchung teil-

genommen (Rücklaufquote von 28%). Befragt wurden Berufsbildner/innen und Betriebsverantwortliche, wobei die Angaben der Betriebsverantwortlichen im vorliegenden Beitrag unberücksichtigt bleiben. Weiterhin wurden 225 Auszubildende aus 157 Betrieben befragt, die zum Zeitpunkt der Befragung einen Lehrvertrag hatten. Für 178 Betriebe liegen somit keine Daten der Lernenden vor.

Tabelle 1 Merkmale der Berufsbildner/innen.

Beruf	Geschlecht		Alter		Erfahrung in der Ausbildung (Jahre)	
	Männlich	Weiblich	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Koch	137	28	44.5	9.7	16.0	9.8
Maler	157	13	45.1	8.8	15.8	9.0
Total	294	41	44.8	9.3	15.9	9.4

Tabelle 2 Merkmale der Auszubildenden.

Beruf	Lehrjahr			Geschlecht		Alter	
	1. LJ	2. LJ	3. LJ	Männlich	Weiblich	*M*	*SD*
Koch	36	34	31	43	60	19.1	4.6
Maler	47	38	36	53	69	18.4	2.5
Total	83	72	67	96	129	18.7	3.6

Tabelle 3 Merkmale der Betriebe.

Beruf	LVA		Betriebsgrösse						
	Ja	Nein	1-5	6-10	11-25	26-50	51-100	101-250	>250
Koch	63	102	6	23	44	25	28	20	18
Maler	73	97	52	58	43	11	5	0	1
Total	136	199	58	81	87	36	33	20	19

Die Stichprobe der Berufsbildner/innen besteht grösstenteils aus Männern (88%, vgl. Tabelle 1). Bei den Köchen/Köchinnen sind die Frauen dabei stärker vertreten (17%) als bei den Malern/Malerinnen (8%). In Bezug auf das Alter und die Erfahrung als Berufsbildner/in bestehen keine substanziellen Unterschiede zwischen den beiden Berufen. Das Durchschnittsalter der befragten Ausbilder/innen beträgt rund 45 Jahre, die Erfahrungszeit im Durchschnitt rund 15 Jahre. Im Unterschied zu den Berufsbildner/innen fällt das Geschlechtsverhältnis der Lernenden zugunsten der weiblichen Auszubildenden aus. In beiden Berufen hat es mehr weibliche als männliche Auszubildende (42.6% männlich; 57.3% weiblich). Das Durchschnittsalter beträgt rund 19 Jahre.

Bezüglich der Betriebsgrösse zeigen sich berufsspezifische Unterschiede (vgl. Tabelle 3). So werden Köche/Köchinnen öfter als Maler/innen in grösseren Betrieben ausgebildet. Mehr als die Hälfte (56%) der „Kochbetriebe" haben 26 oder mehr Mitarbeitende (i.d.R. Hotels und Spitäler), während bei den Malern/Malerinnen nur 10% der Betriebe 26 oder mehr Mitarbeitende haben. Die Mehrheit (64.7%) der Malerbetriebe haben weniger als 11 Angestellte. In Tabelle 3 ist weiter ersichtlich, dass 136 Betriebe eine LVA in der Zeit zwischen August 2010 und März 2012 hatten, während 199 Betriebe keine LVA in dieser Periode gehabt haben.

6.2 Erhebungsinstrumente

Die Ausbildungsqualität wurde mit einem Fragebogen erfasst, welcher sich an den Instrumenten von Thiel und Achterberg (2006) sowie Velten und Schnitzler (2012) orientiert. Die vier erfassten Qualitätsdimensionen sind:

- Planung der Ausbildungsaktivitäten (3 Items; α=.71; Bsp. „Ich plane die Ausbildungseinheiten im Voraus")
- Unterstützung von Vernetzung und Selbstregulation (7 Items; α=.76; Bsp. „Ich gebe Aufträge und Aufgaben, mit denen die Auszubildenden selbständig arbeiten/üben können")
- Kognitive Aktivierung (7 Items; α=.79; Bsp. „Ich sorge dafür, dass den Auszubildenden abwechslungsreiche Arbeitsaufgaben gestellt werden")
- Feedback (6 Items; α=.86; Bsp. „Ich gebe den Auszubildenden regelmässig Rückmeldungen über ihre Arbeitsergebnisse").

Im Rahmen der Auswertung wird aus Gründen der Vereinfachung teils auch auf die Skala „Ausbildungsqualität (Gesamt)" (α=.83) zurückgegriffen, welche alle

Items der vier Subskalen umfasst. Die Befragten mussten für jedes Item auf einer siebenstufigen Skala von „1=Trifft gar nicht zu“ bis „7=Trifft völlig zu“ angeben, zu welchem Grad sie den Aussagen zustimmten. Höhere Werte drücken dementsprechend eine hohe Ausbildungsqualität aus et vice versa.

Die Auszubildenden beantworteten die gleichen Fragen mit perspektivengespiegelter Formulierung (z.B. „Der/die Berufsbildner/in plant die Ausbildungseinheiten im Voraus“). Die Reliabilitäten liegen auch hier im guten Bereich und betragen α=.78 für die Skala „Planung der Ausbildungsaktivitäten“, α=.83 für die Skala „Unterstützung von Vernetzung und Selbstregulation“ und α=.92 für die Skala „kognitive Aktivierung“, für die Skala „Feedback“ und für die Skala „Ausbildungsqualität (Gesamt)“.

7 Ergebnisse

Bevor die zentralen Ergebnisse zur Rolle der betrieblichen Ausbildungsqualität beim Auftreten von Lehrvertragsauflösungen dargestellt werden, werden einleitend die deskriptiven Ergebnisse zur Ausbildungsqualität in den Betrieben aus der Sicht der Berufsbildner/innen und der Lernenden differenziert nach Berufen präsentiert.

7.1 Ausbildungsqualität aus Sicht der Berufsbildner/innen und der Lernenden

Die deskriptiven Auswertungen zeigen, dass die Berufsbildner/innen die betriebliche Ausbildungsqualität mehrheitlich positiv bis sehr positiv einschätzen (vgl. Tabelle 4). Die Mittelwerte der Gesamtskala und der Subskalen liegen in einem hohen Bereich. Stellt man dem die Wahrnehmungen der Lernenden gegenüber, so zeigt sich zwar ebenfalls eine in der Tendenz positive Ausbildungsqualität, jedoch ist die Sichtweise deutlich kritischer. Ausser im Hinblick auf die Dimension der kognitiven Aktivierung fallen die Berichte der Lernenden signifikant bei mittlerer, teils grosser Effektstärke (Cohen's *d*) ungünstiger aus. Am stärksten divergieren die Wahrnehmungen bezüglich der Vergabe von Feedback durch die Berufsbildner/innen. Auffällig ist zudem die deutlich höhere Streuung der Angaben der Lernenden. Für diese Analyse wurden nur die Fälle berücksichtigt, für die sowohl für die Berufsbildner/innen als auch für die Lernenden Daten aus dem gleichen Betrieb vorlagen. Aus diesem Grund weicht die *N*-Zahl von der im Abschnitt 6 genannten Anzahl ab.

Tabelle 4 Ausbildungsqualität aus Sicht der Berufsbildner/innen und der Lernenden (Gruppenvergleich via *t*-Tests).

Qualitätsaspekte	Befragte	*N*	*M*	*SD*	*T*	*d*
Qualität (Gesamt)	Berufsbildner	187	5.54	.61	5.601***	.53
	Lernende	187	5.07	1.11		
Planung der Ausbildungsaktivitäten	Berufsbildner	194	5.34	.97	4.968***	.46
	Lernende	194	4.78	1.41		
Unterstützung von Vernetzung und Selbstregulation	Berufsbildner	200	5.68	.54	6.086***	.58
	Lernende	200	5.21	1.00		
Kognitive Aktivierung	Berufsbildner	202	5.51	.59	.865	.08
	Lernende	202	5.44	1.10		
Feedback	Berufsbildner	200	5.61	.75	8.674***	.77
	Lernende	200	4.75	1.40		

***p<.001; **p<.01; *p<.05

7.2 Berufsspezifische Analysen

Unter berufsspezifischer Perspektive wird deutlich, dass sowohl aus der Perspektive der Berufsbildner/innen als auch aus der Sicht der Lernenden die Ausbildungsqualität von den Köchen/Köchinnen höher eingeschätzt wird (vgl. Tabellen 5 und 6). Die Unterschiede sind ausser im Hinblick auf die Skala „Unterstützung von Vernetzung und Selbstregulation“ signifikant, die Effektstärken liegen im kleinen bis mittleren Bereich, wobei der erhebliche Vorsprung bzgl. der Planung der Ausbildungsaktivitäten, aber auch derjenige hinsichtlich des Feedbacks ins Auge fällt. Da sich aber Koch- und Malerbetriebe in der Betriebsgrösse unterscheiden und da aus der Literatur bekannt ist, dass die betriebliche Ausbildungsqualität typischerweise mit der Betriebsgrösse kovariiert, wurde zusätzlich eine Kovarianzanalyse mit Kontrolle der Betriebsgrösse gerechnet. Die Ergebnisse der Kovarianzanalyse zeigen signifikante Unterschiede in den gleichen Dimensionen der Ausbildungsqualität wie bei dem *t*-Test (tabellarisch nicht dargestellt).

Tabelle 5 Berufsspezifische Unterschiede der Ausbildungsqualität (Sicht der Berufsbildner/innen).

Qualitätsaspekte	**Beruf**	***N***	***M***	***SD***	***T***	***d***
Qualität (Gesamt)	Koch	160	5.66	.49	4.154***	.47
	Maler	157	5.41	.58		
Planung der Ausbildungsaktivitäten	Koch	164	5.55	.68	5.132***	.57
	Maler	158	5.07	.98		
Unterstützung von Vernetzung und Selbstregulation	Koch	162	5.66	.58	.846	.10
	Maler	157	5.60	.57		
Kognitive Aktivierung	Koch	165	5.59	.55	2.455*	.27
	Maler	158	5.44	.58		
Feedback	Koch	163	5.79	.60	3.650***	.40
	Maler	159	5.53	.70		

***$p<.001$; **$p<.01$; *$p<.05$

Tabelle 6 Berufsspezifische Unterschiede der Ausbildungsqualität (Sicht der Lernenden).

Qualitätsaspekte	**Beruf**	***N***	***M***	***SD***	***T***	***d***
Qualität (Gesamt)	Koch	92	5.24	1.01	2.222*	.33
	Maler	99	4.88	1.17		
Planung der Ausbildungsaktivitäten	Koch	95	5.09	1.25	3.082**	.44
	Maler	104	4.49	1.48		
Unterstützung von Vernetzung und Selbstregulation	Koch	95	5.27	.96	.803	.12
	Maler	108	5.15	1.03		
Kognitive Aktivierung	Koch	97	5.60	.97	2.023*	.29
	Maler	107	5.29	1.19		
Feedback	Koch	94	5.04	1.26	2.884**	.41
	Maler	109	4.49	1.44		

***$p<.001$; **$p<.01$; *$p<.05$

7.3 Zusammenhänge zwischen Ausbildungsqualität und LVA

Um die Zusammenhänge zwischen der Ausbildungsqualität und dem Auftreten von LVA zu untersuchen, wurde im ersten Schritt ein Gruppenvergleich durchgeführt. Dabei wurde die Gruppe von Betrieben mit LVA (im Zeitraum zw. August 2010 und März 2012) der Gruppe von Betrieben ohne LVA im genannten Zeitraum gegenüber gestellt. Die Ergebnisse dieses mittels *t*-Tests durchgeführten Gruppenvergleichs weisen weder unter Berücksichtigung der Perspektive der Berufsbildner/innen noch derjenigen der Lernenden signifikante Unterschiede aus (tabellarisch nicht gezeigt). Dieses Ergebnis ist insofern überraschend, als dass nach dem allerdings lückenhaften Forschungsstand ein Zusammenhang zwischen der Ausbildungsqualität und dem Auftreten von LVA durchaus nicht unerwartet gewesen wäre. Aufgrund der Komplexität der Thematik (Stichwort: multiple Faktorenbündel) vermuten wir jedoch, dass dieser Zusammenhang im Gesamtkontext mit anderen Merkmalen des Betriebs betrachtet werden sollte. Um der Relation zwischen Ausbildungsqualität und den LVA näher auf den Grund zu gehen, wurde daher eine Two-step-Clusteranalyse durchgeführt. Die Clusteranalyse ermöglicht es, die untersuchten Objekte so zu gruppieren, dass sie innerhalb der Gruppen (Cluster) möglichst gleich sind und zwischen den Gruppen möglichst unterschiedlich. Um ein differenziertes Qualitätsbild einfliessen lassen zu können, wurden für die Clusterbildung die vier Skalen der Ausbildungsqualität (Planung, Unterstützung von Vernetzung und Selbstregulation, kognitive Aktivierung und Feedback) und die Variable Lehrvertragsauflösungsquote (Anzahl LVA durch Gesamtanzahl der ausgebildeten Lernenden im betrachteten Zeitraum) aus der Sicht der Berufsbildner/innen verwendet. Die optimale Clusteranzahl wurde nicht vorgegeben, sondern im Rahmen der statistischen Analysen von der Prozedur automatisch bestimmt. Die Two-step-Clusteranalyse erfolgte in zwei Schritten. Im ersten Schritt wurden die Fälle in Pre-Cluster vorverdichtet. Dabei wurden die Fälle nacheinander analysiert und es wurde entschieden, ob der jeweils aktuelle Fall einem der vorhandenen Pre-Cluster hinzugefügt wird oder auf der Basis des Distanzkriteriums (in diesem Fall Log-Likelihood) ein neues Pre-Cluster angelegt wird. Im zweiten Schritt wurden die Pre-Cluster mittels der hierarchisch-agglomerativen Methode zusammengefasst, bis alle Pre-Cluster zur „besten" Anzahl von Clustern fusionierten. Die Bestimmung der „besten" Clusteranzahl erfolgte anhand des Bayes-Informationskriteriums (BIC) (Schendera, 2010). Das Ergebnis zeigt eine stabile Drei-Cluster-Lösung. Der Silhouetten-Kohäsions- und Trennungsmesswert dieser Lösung lag im guten Bereich. Um die Stabilität der Clusterlösung zu prüfen, wurde weiter eine Doppelkreuzvalidierung

durchgeführt (Bortz & Schuster, 2010), welche ebenfalls gute Ergebnisse zeigte. Als letztes Gütekriterium wurde eine Diskriminanzanalyse durchgeführt, welche 94% der Fälle korrekt klassifizieren konnte. Die Clusteranalyse wurde auch getrennt nach den Berufen durchgeführt. Sowohl bei den Köchen/Köchinnen als auch bei den Malern/Malerinnen wurde eine Drei-Cluster-Lösung erzielt, die sich nicht von der Drei-Cluster-Lösung der Analyse mit beiden Berufen zusammen unterscheidet. Für die Clusteranalyse wurde daher entschieden, beide Berufe gemeinsam zu betrachten.

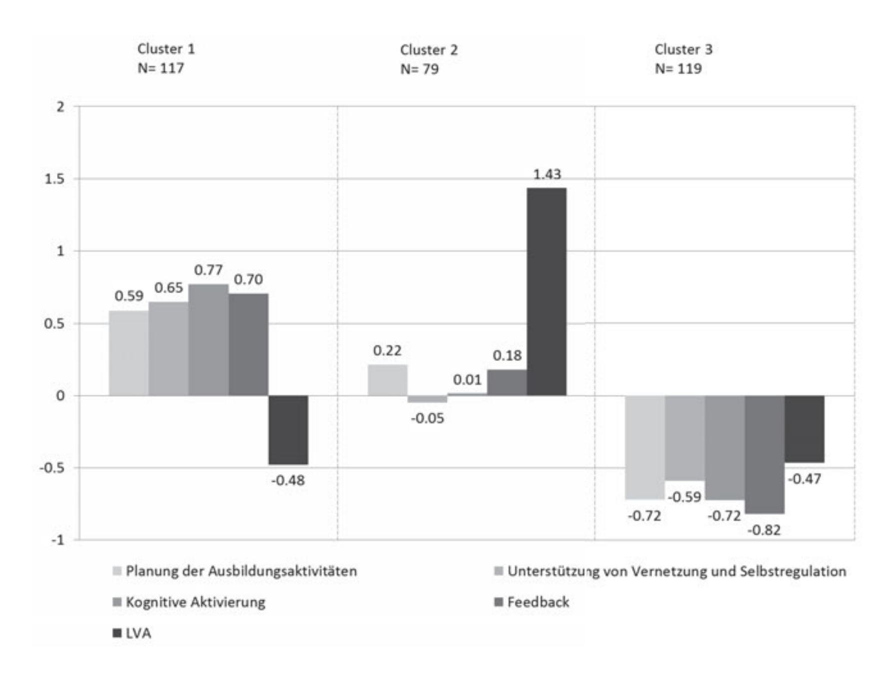


Abbildung 1 Drei-Cluster-Lösung.

Die drei gefundenen Teilgruppen können wie folgt charakterisiert werden (Abbildung 1):

- eine Gruppe mit einer sehr guten Ausbildungsqualität und zumeist keinen oder nur wenigen Lehrvertragsauflösungen (Cluster 1; 37% der Betriebe, auch Best-Practice-Gruppe genannt),

- eine Gruppe mit einer im Vergleich zu Cluster 1 schlechteren Ausbildungsqualität und zugleich mit einer deutlich erhöhten Zahl an Lehrvertragsauflösungen (Cluster 2, 25% der Betriebe),
- eine Gruppe mit einer ebenfalls im Vergleich zu Cluster 1 schlechteren Ausbildungsqualität, aber keinen oder nur wenigen Lehrvertragsauflösungen (Cluster 3, 38% der Betriebe).

Ins Auge fällt, dass keine Gruppe identifiziert werden konnte, welche gleichzeitig eine hohe Ausbildungsqualität und viele LVA aufweist. Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass der Ausbildungsqualität in vielen Betrieben eine wichtige Rolle bei der Vermeidung von LVA zukommt.

8 Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde in einem ersten Schritt die Ausbildungsqualität in Koch- und Malerbetrieben der Deutschschweiz aus der Perspektive der Berufsbildner/innen sowie der Lernenden untersucht. Die Befunde zeigen, dass die Ausbildungsqualität in den Betrieben mehrheitlich positiv eingeschätzt wird. Dies korrespondiert mit Untersuchungen zur betrieblichen Ausbildungsqualität in Deutschland. Ebenfalls in Übereinstimmung mit der Literatur zeigt sich, dass die Lernenden die Ausbildungsqualität signifikant kritischer als das Ausbildungspersonal beurteilen (Clausen, 2002; Feldman, 1989), wobei die Lernenden-Angaben im Vergleich zu den Reports der Berufsbildner/innen deutlich stärker streuen. Auffällig ist dabei insbesondere die zwischen den Gruppen (Berufsbildner/innen vs. Lernende) stark divergierende Einschätzung des Feedbacks an die Auszubildenden.

Die zweite Hauptfrage der vorliegenden Studie war den Zusammenhängen zwischen der Ausbildungsqualität und LVA gewidmet. Dabei zeigt sich im Rahmen von durchgeführten Clusteranalysen ein differenziertes Bild. Ungefähr ein Drittel der Betriebe kann dabei einer sog. Best-Practice-Gruppe zugeordnet werden, welche über eine hohe Ausbildungsqualität bei einer gleichzeitig geringen Quote an LVA verfügt. Darüber hinaus wurde keine Gruppe gefunden, welche eine hohe Ausbildungsqualität und gleichzeitig eine hohe Quote an LVA aufweist. Die Ausbildungsqualität scheint somit in vielen, wenngleich nicht in allen Betrieben eine Art „Schutzfaktor" vor dem Auftreten von LVA zu sein. Vice versa wäre aber vorschnell zu behaupten, dass eine schlechte Ausbildungsqualität grundsätzlich mit vielen LVA einhergeht. Die durchgeführte Clusteranalyse hat gezeigt, dass es sowohl Betriebe mit einer schlechten Qualität und vielen LVA

als auch Betriebe mit einer schlechten Qualität und wenigen LVA gibt. In diesem zweiten Fall kommen vermutetermassen auch andere Faktoren ins Spiel, wie beispielsweise die Resilienz der Jugendlichen, welche die Jugendlichen im Betrieb trotz vergleichsweise schlechter Ausbildungsqualität hält. Weitergehende, hier nicht näher aufgezeigte Analysen zeigen zudem, dass die Berufsbildner/innen aus Betrieben der Best-Practice-Gruppe über die höchste „Ausbildungsorientierung" (Ausbildung als Nachwuchssicherung, und um Jugendlichen eine Chance zu geben), die höchste Ausbildungsmotivation, die geringste Affinität zu einer „strafenden und distanzierten" Haltung gegenüber den Lernenden, die stärkste Weiterbildungsnutzung, am stärksten ausgeprägte Verwendung des Bildungsplans sowie über die intensivste Zusammenarbeit mit der Berufsschule berichten (vgl. Gurtner & Schumann, 2014). Diese Befunde können als Hinweis auf eine in diesen Betrieben gelebte „Ausbildungskultur" als zentraler Pfeiler der Betriebskultur und der Personalpolitik verstanden werden, wovon die Betriebe, die Lernenden, die Wirtschaft und letztlich die Gesellschaft als Ganzes profitiert. Diese Ausbildungskultur sollte deshalb besonders gefordert und ermöglicht werden. Ansätze könnten z.B. gezielte Weiterbildungen für die Berufsbildner/innen oder auch eine intensivere Begleitung und Beratung der Berufsbildner/innen bei der Arbeit vor Ort sein. Letztlich wird dies jedoch nur funktionieren, wenn der gesamte Betrieb den Stellenwert der Ausbildung der Lernenden als innerbetriebliches Qualitätsmerkmal wahrnimmt und als Gesamtorganisation „Kultur als Qualität" versteht.

Abschliessend soll auf die Limitationen der vorliegenden Arbeit hingewiesen werden. Zunächst ist die geringe Rücklaufquote von 28% zu beachten. Die ursprünglich angestrebte Repräsentativität der Betriebs-Stichprobe konnte somit nicht erreicht werden. Darüber hinaus geht auch die Auswahl der Instrumente mit einigen Limitationen einher. So wurden mit den ausgewählten Skalen zur betrieblichen Ausbildungsqualität nur einige Aspekte des Konstrukts erhoben und nicht alle Facetten davon. Diese Studie beruht schliesslich auf einem Querschnittsdesign, so dass kausale Aussagen mit Vorsicht zu interpretieren sind. Einer empirischen Validierung der vorgestellten Ergebnisse sollte in zukünftigen Studien möglichst im Rahmen längsschnittlicher Designs nachgegangen werden.

Literaturverzeichnis

Amos, J. (1997). Drogue et apprentis en rupture. *Panorama*, 4, 1-3.

Baumeler, C., Ertelt, B.-J. & Frey, A. (Hrsg.). (2012). *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Beicht, U., Krewerth, A., Eberhard, A. & Granato, M. (2009). *Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB).

Bohlinger, S. (2002). Null Bock auf Ausbildung? Anmerkungen zur Untersuchung vorzeitiger Ausbildungsvertragslösungen. *bwp@*, 6, 49–50.

Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Berlin u.a.: Springer.

Bundesamt für Statisitk (BFS). (2013). *Statistik der beruflichen Grundbildung 2013*. Bern: BFS.

Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. (2002). *Bundesgesetz über die Berufsbildung.*

Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive?: empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB). (2012). *Ausbildungsreport 2012*. Berlin: Deutscher Gewerkschaftsbund.

Ebbinghaus, M. (2009). *Ideal und Realität Betrieblicher Ausbildungsqualität. Sichtweisen ausbildender Betriebe: Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft 109*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB).

Ebbinghaus, M., Krewerth, A. & Loter, K. (2010). Ein Gegenstand - zwei Perspektiven: Wie Auszubildende und Betriebe die Ausbildungsqualität einschätzen. *Wirtschaft und Beruf*, *62*(4), 24–27.

Ebbinghaus, M., Tschöpfe, T. & Velten, S. (2011). Qualität betrieblicher Ausbildung - Forschungsstand und Perspektiven. Eine Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 25, 199–210.

Fauth, B. C., Rieser, S., Decristan, J., Klieme, E. & Buettner, G. (2013). *The predictive value of teaching quality as perceived by students, teachers, and external observers*. Paper presented at Earli 2013, München.

Feldman, K. (1989). Instructional effectiveness of college teachers as judges by teachers themselves, current and former students, colleagues, administrators and external neutral observers. *Research in Higher Education*, *30*(2), 137–194.

Fend, H. (2001). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske + Budrich.

Frey, A., Ertelt, B.-J. & Balzer, L. (2012). Erfassung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der beruflichen Grundbildung in Europa: Aktueller Stand und Perspektiven. In C. Baumeler, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung* (S. 11–60). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Frieling, E., Bernard, H. & Bigalk, D. (2006). *Lernen durch Arbeit: Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz*. Münster: Waxmann.

Forsblom, L., Negrini, L., Gurtner, J.-L. & Schumann, S. (2014). Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der betrieblichen Auswahl von Auszubildenden. In: Seifried, J., Fasshauer, U. & Seeber, S. (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014* (S. 187–199). Opladen: Barbara Budrich.

Gonon, P. (2002). *Arbeit, Beruf und Bildung* (1. Aufl.). Bern: hep.

Gonon, P. (2006). Qualität und Qualitätssicherung in der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2. Aufl., S. 561–573). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gonon, P. (2008). Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Eine Bilanz. *Zeitschrift für Pädagogik,* 53. Beiheft, 96-107.

Gurtner, J.-L. & Schumann, S. (2014). *Unv. Zwischenbericht zum Projekt STABIL zuhanden des SBFI*. Fribourg/Konstanz: Universität Fribourg/Universität Konstanz.

Häfeli, K., Frischknecht, E. & Stoll, F. (1981). *Schweizer Lehrlinge zwischen Ausbildung und Produktion*. Bern: Kosmos-Verlag.

Häfeli, K., Kraft, U. & Schallberger, U. (1988). *Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung.* Bern: Huber.

Harvey, L. & Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 41, 17–39.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London u.a.: Routledge.

Heid, H. (2000). Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. *Zeitschrift für Pädagogik,* 41. Beiheft, 41-54.

Heinemann, L. & Rauner, F. (2008). *Qualität und Rentabilität der beruflichen Bildung. Ergebnisse der QEK-Studie im Land Bremen*. Bremen: Universität Bremen.

Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Krewerth, A. & Beicht, U. (2011). Qualität der Berufsausbildung in Deutschland: Ansprüche und Urteile von Auszubildenden. In E. M. Krekel & T. Lex (Hrsg.), *Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung* (S. 221–241). Bielefeld: Bertelsmann.

Krey, J. & Rütters, K. (2011). Qualitätssicherung und -entwicklung an berufsbildenden Schulen. Niedersachsen als Beispiel. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 25, 211–227.

Künsting, J., Billich, M. & Lipowsky, F. (2009). Der Einfluss von Lehrerkompetenzen und Lehrerhandeln auf den Schulerfolg von Lernenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 655–667). Weinheim, Basel: Beltz.

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, *105*(3), 805–820.

Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.

Lamamra, N. & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle: Mots et maux d'apprenti-e-s.* Lausanne: Ed. Antipodes.

Lee, V. E. & Burkam, D. T. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal, 40* (2), 353-393.

Marzano, R. J., Gaddy, B. B. & Dean, C. (2000). *What Works in Classroom Instruction*. Aurora: Mid-continent Research for Education and Learning.

Nickolaus, R. (2009). Qualität in der beruflichen Bildung. In D. Münk (Hrsg.), *Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata* (S. 13–35). Bielefeld: Bertelsmann.

OECD (2000). *From Initial Education to Working Life - Making Transitions Work.* Paris: OECD.

Oser, F. (Hrsg.). (2013). *Ohne Kompetenz keine Qualität: Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Piening, D., Hauschildt, U. & Rauner, F. (2010). *Lösung von Ausbildungsverträgen aus Sicht von Auszubildenden und Betrieben*. Bremen: Universität Bremen.

Quante-Brandt, E. & Grabow, T. (2008). Die Sicht von Auszubildenden auf die Qualität ihrer Ausbildungsbedingungen. Regionale Studie zur Qualität und Zufriedenheit im Ausbildungsprozess. *bwp@*, (4), 1–18.

Rastoldo, F., Amos, J. & Davaud, C. (2009). *Les jeunes en formation professionnelle: Rapport III : Le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage*. Genève: Service de la recherche en éducation.

Rausch, A. (2011). *Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Ricking, H. (2003). *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Univ.

Ricking, H., Schulze, G. C. & Wittrock, M. (Hrsg.). (2009). *Schulabsentismus und Dropout: Erscheinungsformen - Erklärungsansätze - Intervention*. Paderborn: Schöningh.

Schendera, C. (2010). *Clusteranalyse mit SPSS*. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag.

Schmid, E. (2010). *Kritisches Lebensereignis „Lehrvertragsauflösung": Eine Längsschnittuntersuchung zum Wiedereinstieg und zum subjektiven Wohlbefinden betroffener Jugendlicher*. Bern: hep.

Schöngen, K. (2003). Lösung von Ausbildungsverträgen – schon Ausbildungsabbruch? Ergebnisse einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv)*, *25*, 5–19.

Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, *77*(4), 454–499.

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2014). *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2014*. Bern: SBFI.

Stalder, B. E. & Schmid, E. (2006). *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen: Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Stalder, B. E. & Schmid, E. (2012). Zurück zum Start? Berufswahlprozesse und Ausbildungserfolg nach Lehrvertragsauflösungen. In M. M. Bergman (Hrsg.), *Bildung - Arbeit - Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (S. 265–285). Wiesbaden: Springer VS.

Stamm, M. (2006). Schulabsentismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*(2), 285–302.

Thiel, S. & Achterberg, G. (2006). *Inventar zur Beurteilung von Unterricht an Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.

Velten, S. & Schnitzler, A. (2012). Inventar zur betrieblichen Ausbildungsqualität (IBAQ). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *108*(4), 511–527.

Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, *63*(3), 249–294.

Westdeutscher Handwerkskammertag (WHKT) (2002). *Befragung von Abbrechern, Ausbildern und Berufskolleglehrern zum Thema Ausbildungsabbruch*. Düsseldorf: WHKT.

Zimmermann, M., Müller, W. & Wild, K.-P. (1994). *Entwicklung und Überprüfung des „Mannheimer Inventars zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen (MIZEBA)"*. Mannheim: Universität Mannheim.

Die duale Berufsausbildung

Von einem sanften Übergang zur Arbeitswelt zu einer Anpassung an ihre neuen Mechanismen

Nadia Lamamra & Barbara Duc

Zusammenfassung

Dieser Beitrag behandelt die Problematik des Übergangs Schule-Arbeitswelt anhand einer qualitativen Längsschnittstudie zu vorzeitigen Lehrvertragsauflösungen. Er geht davon aus, dass der Vorteil des dualen Berufsbildungssystems, einen geordneten Übergang von der Schule ins Berufsleben zu ermöglichen, heute weniger ausgeprägt ist als früher, und zeigt den Zusammenhang zwischen Lehrvertragsauflösung, Übergangsphase und beruflicher Sozialisation auf. Die Resultate der beiden Studienteile, in denen einerseits der zur Lehrvertragsauflösung führende Prozess und andererseits die danach eingeschlagenen Laufbahnen untersucht wurden, bestätigen die zunehmende Komplexität des Übergangsprozesses. Ausserdem zeigen sie, wie diese Laufbahnen, in denen sowohl Phasen wechselnder und mehrfacher Tätigkeiten als auch Phasen der Untätigkeit vorkommen, die jungen Menschen auf die neuen Arbeitsmarktlogiken und die für die berufliche Integration von Jugendlichen typischen neuen Beschäftigungsformen vorbereiten. Diese Elemente erlauben es, die Übergangsphasen als Momente der Sozialisierung auf verschiedenen Ebenen zu betrachten, ob auf Ebene Beruf oder auf der Ebene Arbeits- und Beschäftigungsmarkt.

K. Häfeli et al. (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf*,
DOI 10.1007/978-3-658-10094-0_5,

Abstract

This paper examines the problem of the school-to-work transition in light of a qualitative longitudinal study on premature interruption of apprenticeships in dual-track VET programmes. Observing that dual-track VET programmes have been less successful than in the past in achieving what is essentially their main strong point (i.e. easing the school-to-work transition), this study seeks to highlight the link between the dropout phenomenon, the transition process and professional socialisation. Indeed, the results of this two-part study – the first focussing on the process leading to interruption of an apprenticeship and the second on the pathways that learners take after dropping out – allow us to not only confirm that the transition process has become more complex but also to show how the various pathways – characterised by an alternation or accumulation of activities, or even periods of inactivity – prepare young people for labour market dynamics and the "new" forms of employment that young people typically encounter as they enter the labour market. These aspects enable us to consider transition processes as various moments of socialisation that takes place at different levels, whether it be within the occupation, at the host company, on the labour market or in situations of employment.

Résumé

Cette contribution aborde la problématique de la transition école-travail à partir d'une étude qualitative longitudinale sur les arrêts prématurés en formation professionnelle duale. Partant du constat qu'actuellement l'atout du dispositif dual d'offrir une transition aménagée de l'école au monde du travail est moins prononcée que par le passé, elle propose de mettre en évidence le lien entre arrêt de formation, processus de transition et socialisation professionnelle. En effet, les résultats des deux volets de l'étude, qui portent respectivement sur le processus conduisant à un arrêt d'apprentissage et sur les parcours y consécutifs, permettent non seulement de confirmer le phénomène de complexification du processus de transition mais aussi de montrer comment ces parcours, jalonnés de moments d'alternance ou de cumul d'activités, voire d'inactivité, préparent les jeunes aux nouvelles logiques du marché du travail et aux « nouvelles » formes d'emploi, typiques de l'insertion professionnelle des jeunes. Ces éléments nous permettront de penser les parcours de transition comme autant de moments de socialisation, et ce à différents niveaux, que ce soit au métier, au travail mais aussi au marché du travail et de l'emploi.

1 Einleitung

Das Schweizer Berufsbildungssystem wird weithin – sowohl von Schweizer Vertretern aus Wirtschaft und Politik (Dubs, 2006) als auch von entsprechenden Vertretern vieler westlicher Länder, die sich von diesem System inspirieren lassen – anerkannt und geschätzt. Ausserdem entscheiden sich etwa zwei Drittel der Jugendlichen für diesen Weg, wobei sie nach der obligatorischen Schule das duale System bevorzugen, wo sich eine theoretische Ausbildung in der Schule und eine praktische Ausbildung im Unternehmen abwechseln (OFFT, 2012). Einer der Erfolgsfaktoren dieses Systems ist das starke Engagement der Unternehmen in der Berufsausbildung, insbesondere in der dualen Form (Schweri & Müller, 2007; Wolter, Mühlemann, & Schweri, 2006). Ein anderer Grund ist der geregelte und progressive Übergang in den Arbeitsmarkt, den es ermöglicht (Cohen-Scali, 2001; Meyer, 2005).

Dieser Vorteil wird jedoch weniger stark betont als in der Vergangenheit. Denn seit einigen Jahren erleben wir das Phänomen, dass der Übergangsprozess länger und komplexer wird (Bergman, Hupka-Brunner, Keller, Meyer, & Stalder, 2011). Die Studie TREE, die eine Kohorte von Jugendlichen ab dem Ende der Sekundarstufe I begleitet, hat es ermöglicht, die verschiedenen Etappen des Übergangsprozesses nachzuvollziehen und dieses Phänomen sichtbar zu machen (Bergman, et al., 2011; vgl. auch Hupka-Brunner et al. in diesem Band). Dieses äussert sich insbesondere durch Umorientierungen, vorzeitige Lehrvertragsauflösungen, Wartezeiten oder sogar Irrfahrten und stellt die vermeintlichen Vorteile des dualen Systems sehr stark in Frage.

Der vorliegende Beitrag untersucht die jüngsten Veränderungen ausgehend von dem besonderen Fall der vorzeitigen Lehrvertragsauflösungen und den daran anschliessenden Wegen. Zunächst ziehen wir in Betracht, dass die Analyse der Situationen, in denen Lehrverträge aufgelöst werden, also ein Blick auf einen Randbereich des Übergangsphänomens, die ablaufenden Prozesse in besonderer Weise erhellen kann. Der gewählte qualitative Zugang, der in diesem Feld noch selten ist, ermöglicht anschliessend eine Analyse des Prozesses, der zur Lehrvertragsauflösung führt, sowie der verschiedenen konstitutiven Phasen der nachfolgenden Wege, die als aufschlussreiche Elemente für die Veränderungen betrachtet werden, die im Rahmen des Übergangs eingetreten sind. Diese Elemente werden an anderer Stelle aus dem Blickwinkel der beruflichen Sozialisation untersucht (Nägele & Neuenschwander, in diesem Sammelband). Das Berufsbildungssystem – und insbesondere das duale System – wurde häufig aus dem Blickwinkel der beruflichen Sozialisation analysiert (Chaix, 1996; Dubar, 1996; Kaddouri, 2008). Dieser Raum macht es möglich, sich mit einem Beruf, mit Handlungswissen und

Wissen über Verhaltensweisen, also mit den Erwartungen der Arbeitswelt, vertraut zu machen. Wir schlagen an dieser Stelle vor, den Prozess in seiner Gesamtheit zu betrachten, d. h. Eintritt in die Berufsausbildung, Lehrvertragsauflösung, aber auch Übergangsphasen genauso wie Phasen der Sozialisation.

2 Theoretische Betrachtung

2.1 Der Übergang, ein sich entwickelndes Phänomen

Der Begriff Übergang Schule-Arbeit bezeichnet den Wechsel von der Welt der Schule in die berufliche Welt, den die Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schule erproben. Es handelt sich dabei sowohl in beruflicher als auch in persönlicher Hinsicht um eine Schlüsselphase auf dem individuellen Weg. Denn die Etappe ist grundlegend für den Eintritt in die Arbeitswelt, aber auch für den Wechsel aus dem Jugend- ins Erwachsenenalter (Cohen-Scali, 2000).

Wir betrachten den Übergang als einen Prozess, der vor dem Eintritt in die Sekundarstufe II beginnt, in unserem Fall mit der beruflichen Erstausbildung, und der bis zu einer dauerhaften beruflichen Eingliederung andauert; die Lehrvertragsauflösung ist in unserer Betrachtung ein integraler Bestandteil dieses Prozesses (Lamamra & Masdonati, 2009). Des Weiteren beziehen wir uns auch auf die häufig in der Literatur gemachte Unterscheidung zwischen verschiedenen Schwellen des Übergangs (Behrens, 2007): Die erste (Schwelle 1, nachfolgend S1) beschreibt den Übergang von der obligatorischen Schule in die Sekundarstufe II; die zweite (Schwelle 2, nachfolgend S2) erstreckt sich vom Ende der Ausbildung bis zum ersten Beruf. An dieser Stelle ist festzuhalten, dass der Übergangsprozess diese unterschiedlichen Schwellen umfasst.

Zahlreiche Untersuchungen haben in den letzten Jahren die Komplexität des Übergangs Schule-Arbeit und das Phänomen der Verlängerung offenbart, das diesen Übergang generell ebenso kennzeichnet wie im Fall der dualen Ausbildung, die uns interessiert (Behrens, 2007; Meyer & Bertschy, 2011; Rastoldo, Evrard, & Amos, 2007; Rastoldo & Mouad, in diesem Sammelband). Während der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt früher noch einen genauen Punkt im biographischen Werdegang eines Jugendlichen darstellen konnte, stellt er heute einen langen und komplexen Weg dar, ein Prozess, der „zunehmend schwierig, zufällig und schmerzhaft" (Dubar, 1996: 31) ist. Davon zeugen die Nicht-Linearität und die Heterogenität der Übergangsverläufe der Jugendlichen, sei es beim Übergang von der obligatorischen Schule in die berufliche Erstausbildung (Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz, Besuch von unter-

stützenden Übergangsmassnahmen), während der Ausbildung (Lehrvertragsauflösung, Umorientierung, Nicht-Bestehen von Prüfungen) oder beim Übergang von der Ausbildung zum ersten Arbeitsplatz (Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Arbeitsplatz, Arbeitslosigkeit) (Davaud, Mouad, & Rastoldo, 2010; Kaiser, Davaud, Evrard, & Rastoldo, 2007). Die vorzeitige Lehrvertragsauflösung gehört demnach vollumfänglich zu diesem Phänomen der Verlängerung und zunehmenden Komplexität. Wir betrachten es folglich als Merkmal einer prekären S1 oder sogar als Versagen bei der ersten Übergangsschwelle (Masdonati, Lamamra, & Jordan, 2010).

Die vorzufindenden Schwierigkeiten beim Übergang Schule-Arbeit betreffen nicht alle Jugendlichen gleichermassen; eine gewisse Anzahl an Faktoren beeinflusst den Verlauf des Prozesses: Soziale Herkunft, Migrationsstatus, Geschlecht. Entsprechend betreffen die chaotischen Übergänge eher Jugendliche mit Migrationshintergrund, diejenigen aus einfachen Verhältnissen sowie Mädchen (Amos, 2007; Bergman, et al., 2011; Rastoldo, et al., 2007).

2.2 Duale Berufsausbildung und berufliche Sozialisation

Die Berufsausbildung, die oft als strukturierter Übergang von der Schule in die Arbeitswelt betrachtet wird, wird oft unter dem Aspekt der Sozialisation in den Blick genommen, dies ist insbesondere der Fall für das duale System, das als eine Instanz der beruflichen Sozialisation analysiert wurde (Chaix, 1996; Cohen-Scali, 2000; Dubar, 1996; Heinz, Kelle, Witzel, & Zinn, 1998; Kaddouri, 2008; Masdonati, Lamamra, Gay-des-Combes, & De Puy, 2007; Veillard, 2000).

Im Sinne einer sekundären Sozialisation im beruflichen Milieu (Berger & Luckmann, 1996), aber auch im Sinne einer spezifischen Form von Sozialisation deckt der Prozess der beruflichen Sozialisation im dualen System verschiedene Komponenten ab: Eine berufliche und organisationale Sozialisation, im Beruf und bei der Arbeit; sie findet in der Konfrontation des Einzelnen mit der Arbeit statt, das heisst in einem Kollektiv, in Situationen, in Tätigkeiten und Arbeitsabläufen (Heinz, et al., 1998; Kergoat, 2003). Diese Konfrontation ist zunächst der Ort einer beruflichen Sozialisation, die auf die Vermittlung und Integration von Kenntnissen, Techniken, Handlungswissen und Wissen über Verhaltensweisen verweist, die einer beruflichen Tätigkeit eigen sind (Jellab, 2001; Quenson, 2001; Tanguy, 1991). Es geht auch um eine berufliche Sozialisation, also um eine Konfrontation mit Normen, Werten, Regeln, Richtlinien, die für eine berufliche Domäne typisch sind; diese ermöglicht nach und nach die Entwicklung eigener Praktiken (Dubar, 1996; Kergoat, 2003; Masdonati, et al., 2007; Monchatre, 2010).

Ausbildungssituationen ermöglichen ebenso eine Gewöhnung an Werte und an die Kultur des ausbildenden Unternehmens (Kergoat, 2006), wo es eher um den Bezug zu einer organisationalen Sozialisation geht (Kramer, 2010). Schliesslich findet auch eine Arbeitssozialisation statt, also eine Gewöhnung an die Arbeitswelt, das heisst an die Organisation und Teilung von Arbeit, an die Hierarchie sowie an Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen (Castel, 1995; Heinz, et al., 1998; Kergoat, 2006; Lamamra & Duc, 2012; Moreau, 2003; Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2002). Die Ausbildung kann somit mit einer Situation verglichen werden, in der eine kulturelle Anpassung an die Erwerbsarbeit stattfindet, die sich wesentlich von der schulischen Vergangenheit des Auszubildenden unterscheidet (Arbeitszeit, Urlaub, Arbeitsrhythmus) (Moreau, 2003), oder sogar eine kulturelle Anpassung an den Beschäftigungsmarkt (Duc & Lamamra, 2014; Lamamra & Duc, 2012; Moreau, 2003).

Die berufliche Sozialisation geht demnach über eine einfache Vermittlung von Kenntnissen und Handlungswissen im Zusammenhang mit einem Beruf oder einem Tätigkeitsfeld hinaus. Sie besteht auch in einer Form der Gewöhnung an die Logik der Arbeit und des Arbeitsmarktes.

Auch wenn der Eintritt in den Arbeitsmarkt heutzutage durch Unregelmässigkeiten und Komplexität im Verlauf gekennzeichnet ist (Bergman, et al., 2011), gehen wir davon aus, dass die besagte berufliche Sozialisation während diesem ersten Kontakt mit der Arbeitswirklichkeit nichtsdestoweniger stattfindet. Die Sozialisation vollzieht sich entsprechend nicht nur im Kontakt mit der Arbeit bzw. im Verlauf der Berufsausbildung, sondern in der Gesamtheit der gemachten Erfahrungen.

3 Methodologische Aspekte

Die im vorliegenden Beitrag vorgestellten Ergebnisse sind der Ertrag einer Analyse von Daten, die im Rahmen einer zweistufigen Studie erhoben wurden. In dieser Studie wurden Lernende im Kanton Waadt befragt, deren Lehrvertrag aufgelöst wurde. Die erste Erhebung (Lamamra & Masdonati, 2009) konzentriert sich auf den Prozess, der zu einer Unterbrechung sowie zum formalen Ende der Ausbildung führt; die zweite Erhebung (Duc & Lamamra, 2014; Lamamra & Duc, 2012), die vier Jahre nach der Lehrvertragsauflösung stattgefunden hat, thematisiert die Wege, die anschliessend eingeschlagen wurden.

3.1 Forschungsfragen

Verschiedene Forschungsfragen liegen den beiden Erhebungen der Studie zugrunde. Zunächst sollte der subjektive Standpunkt der Jugendlichen nachvollzogen werden sowie die Art und Weise, wie sie eine Lehrvertragsauflösung erklären und erleben. Anschliessend ging es darum, die Situation der Jugendlichen vier Jahre nach einer Lehrvertragsauflösung und die Wege, die sie eingeschlagen haben, in Erfahrung zu bringen. Das übergeordnete Ziel bestand darin, die Frage des Übergangs Schule-Arbeit ausgehend von vorzeitigen Lehrvertragsauflösungen besser zu verstehen.

Im vorliegenden Beitrag soll in Erfahrung gebracht werden, inwiefern uns die vorzeitigen Lehrvertragsauflösungen über Schwierigkeiten bei der ersten Schwelle aufklären und was uns die Untersuchung der Wege nach der Lehrvertragsauflösung darüber hinaus in Bezug auf den Prozess des Übergangs Schule-Arbeit und der Sozialisation lehrt.

3.2 Stichprobe

An der ersten Erhebung nahmen 46 Jugendliche teil, die ihre duale Berufsausbildung während dem ersten Jahr abgebrochen haben. Die Teilnehmer wurden auf freiwilliger Basis mit Hilfe der Assoziation „Transition École-Métier" rekrutiert, die in der Prävention von und in der Begleitung bei Lehrvertragsauflösungen aktiv ist[1]. Um möglichst unterschiedliche Situationen abzubilden, wurde die Quote in Bezug auf das Geschlecht, das Berufsfeld und den zuvor besuchten Ausbildungsgang im Vorfeld festgelegt. Dadurch haben wir erreicht, dass beide Geschlechter gleich stark vertreten sind (23 weibliche Teilnehmerinnen, 23 männliche Teilnehmer) und dass alle Berufsfelder sowie die beiden Hauptzweige der Sekundarstufe I, die traditionell zu einer Berufsausbildung führen, repräsentiert sind. Aufgrund des gewählten Zugriffs zur Stichprobe sind einige Verzerrungen zu bedauern. Obwohl jugendliche Immigranten bei den Personen mit Lehrvertragsauflösung oder ohne Qualifikation meistens überrepräsentiert sind (Eckmann-Saillant, Bolzman, & de Tham, 1994; Rastoldo, Amos, & Davaud, 2009), sind sie in unserer Studie unterrepräsentiert. Es waren vor allem Schweizer und Jugendliche mit doppelter Staatsbürgerschaft, die an der Studie teilgenommen haben, Untersuchungen in Bezug auf den Migrationsstatus der Jugendlichen sind daher nicht möglich.

1 Im Kanton Waadt hat die Assoziation TEM den Auftrag, mit allen Personen Kontakt aufzunehmen, deren Lehrvertrag aufgelöst wurde.

Die zweite Stichprobe der Studie bestand in einer Nachfassaktion, wiederum wurde keine spezifische Selektion vorgenommen. Die 46 Jugendlichen, die anfangs interviewt wurden, wurden nach vier Jahren ein weiteres Mal kontaktiert. Auf diesem Weg wurden Informationen über 42 Jugendliche erhoben.

3.3 Vorgehen, Material und Untersuchungen

Das Material der ersten Erhebung bestand aus halb-strukturierten Interviews. Die gesamten Protokolle der Gespräche wurden einer thematischen Inhaltsanalyse unterzogen (Bardin, 1986). Dabei wurde deduktiv und induktiv vorgegangen. Über die Untersuchung der Gründe hinaus, die zu einer vorzeitigen Lehrvertragsauflösung geführt haben, haben diese Analysen den Prozess verdeutlicht.

Für die zweite Erhebung wurden halbstrukturierte Interviews geplant. Die Rücklauflaufquote lag bei 30% (N=16). Unter Berücksichtigung unserer besonderen Stichprobe (hohe Mobilität) handelt es sich dabei aus unserer Sicht um ein gutes Ergebnis. Darüber hinaus wurden Daten auf zwei komplementären Wegen erhoben: Mit einem Fragebogen (N=6) und mit Hilfe einer Durchsicht der administrativen Dossiers (N=20). Nach Prüfung der Informationen, die mit Hilfe der Interviews gesammelt wurden, scheint es bei diesem Schritt keine Verzerrungen zu geben. Die Situationen der Personen, die wir nicht interviewen konnten, unterscheiden sich nicht von den Situationen der Personen, die wir für ein Gespräch getroffen haben.

Die halb-strukturierten Interviews haben detaillierte Informationen über die aktuelle Situation von 16 Jugendlichen, über ihre Wege zwischen der Lehrvertragsauflösung und dem Zeitpunkt des zweiten Gesprächs und über ihr subjektives Erleben des Übergangs geliefert. Die Fragebögen (N=6) haben den Erhalt von ähnlichen, aber eher Fakten bezogenen Informationen ermöglicht. Die Durchsicht der individuellen administrativen Dossiers (N=20) hat faktische Informationen geliefert (Wiederaufnahme der Ausbildung, erneute Lehrvertragsauflösung etc.), jedoch keine über die Situation nach der Ausbildung. Unsere grösste Schwierigkeit bestand im Umgang mit diesen besonders heterogenen Daten.

3.4 Ein heterogenes und komplexes Datenmaterial

Trotz der Heterogenität der Daten konnten verschiedene Analysen durchgeführt werden. Eine thematische Inhaltsanalyse hat es ermöglicht, den Prozess, der zu einer Lehrvertragsauflösung führt, zu erfassen und ihre Ursachen nachzuvollziehen. Sie hat es ausserdem ermöglicht, diese Ursachen im Hinblick auf den Übergang zu betrachten. Eine deskriptive Analyse hat zu einem detaillierten Bild von der Situation der Jugendlichen vier Jahre nach der Lehrvertragsauflösung geführt und es ermöglicht, ihre Wege seit der Lehrvertragsauflösung bis zur zweiten Datenerhebung nachzuvollziehen. Die thematische Inhaltsanalyse hat auch ein präzises Abbild der Wege der 16 Jugendlichen sowie ihres Standpunktes bezüglich ihrer Erfahrungen geliefert.

Unser Interesse liegt in der qualitativen Längsschnittbetrachtung, die es ermöglicht, diese Wege zu untersuchen und aufzuzeigen, wie sie sich zusammensetzen und inwiefern sie sowohl mit Blick auf das generelle Phänomen des Übergangs Schule-Arbeit als auch mit Blick auf den dort stattfindenden Prozess der beruflichen Sozialisation aufschlussreich sind. Der neu aufgeworfenen Frage, mit der Übergangsphasen als Raum der Sozialisation aufgefasst werden, nähern wir uns mit Hilfe der Rekonstruktion der verfolgten Wege (siehe Abbildung 1), vor allem aber auch mit Hilfe der Inhaltsanalyse an, welche die Ereignisse thematisiert, die diese Zeiträume kennzeichnen. Die Ergebnisse wurden der Literatur gegenübergestellt, welche die Eingliederung und die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt thematisiert (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2002; Paugam, 2000).

4 Ergebnisse

4.1 Die Ursachen der Lehrvertragsauflösungen offenbaren Herausforderungen beim Übergang und eine erste berufliche Sozialisation

In unserer Gesamtstudie[2] decken die von den Jugendlichen genannten Ursachen für die vorzeitigen Lehrvertragsauflösungen zu grossen Teilen die Ursachen ab, die im Rahmen von quantitativen Studien aufgezeigt wurden. In diesen Arbeiten

2 Da die Ergebnisse aus zwei Datenerhebungen stammen, präzisieren wir, aus welcher Erhebung der jeweilige Auszug entnommen wurde. Wenn der Textauszug aus Interviews der ersten Datenerhebung entnommen wurde, kennzeichnen wir das in Klammern (T1); für Auszüge aus der zweiten Erhebung gehen wir analog vor (T2).

werden die Ursachen mit der Berufswahl und/oder mit der Wahl des Unternehmens, mit den Arbeitsbedingungen und schliesslich mit den Ausbildungsbedingungen in Verbindung gebracht (Ferron, Cordonnier, Schalbetter, Delbos-Piot, & Michaud, 1997; Michaud, 2001; Schmid & Stalder, 2007; Stalder & Schmid, 2006). Unsere Ergebnisse offenbaren fünf Ursachen, die jeweils verschiedenen Situationen zugeordnet werden können: Beziehungen am Arbeitsplatz (N=23), Unmöglichkeit der Berufserlernung (N=23), Probleme beim Übergang Schule-Ausbildung (N=10), Bedingungen der Arbeitswelt (N=8) und schliesslich externe Ursachen (N=2). Die letztgenannte Kategorie, die auf individuelle Probleme (berufsunabhängige Krankheit, Elternschaft) verweist und sehr selten vorkommt, wird im Folgenden nicht weiter berücksichtigt. Es kommt selten vor, dass eine Person ihre Ausbildung aus einem einzigen Grund heraus abbricht, oft handelt es sich um eine Anhäufung von Faktoren, manche Gründe hängen miteinander zusammen, insbesondere der Beziehungsaspekt und das Erlernen des Berufs.

A) Beziehungen am Arbeitsplatz
Unter Beziehungen am Arbeitsplatz werden Situationen zusammengefasst, die von einfachen Verständigungsproblemen mit den Kollegen über grundsätzlichere Fragen der Arbeitsatmosphäre bis hin zu strukturellen Problemen (Mobbing, sexuelle Belästigung, Probleme in Verbindung mit dem Status als Auszubildender etc.) reichen.

Bezogen auf den Übergang offenbaren die Beziehungen am Arbeitsplatz Probleme im Hinblick auf die Anpassung an eine erwachsene Umwelt, also Schwierigkeiten, die mit dem Übergang vom Umgang mit Jugendlichen hin zum Umgang mit Erwachsenen zusammenhängen (Negrini, Forsblom, Schumann & Gurtner, 2015). Dies kommt vor allem im Altersabstand, durch unterschiedliche Interessenlagen etc. zum Ausdruck.

> „Anfangs hatte ich mit viel jüngeren Kollegen zu tun. Es ist klar, dass sie also weniger die Probleme von Erwachsenen hatten (lacht) […] es stimmt, dass die Stimmung eher, sozusagen lockerer war. Und als nach und nach das Personal gewechselt hat, also älteres Personal mit anderen Sorgen als diese Freunde-Freundinnen von der Schule, und das Ausgehen Samstag abends… […] mich geht das ja nichts an, was sie in ihrem Privatleben machen, ich, ich war da, um zu arbeiten, um zu lernen, um meine Arbeit zu machen."
> Ehemalige Auszubildende im Gastgewerbe (T1)

Vom Gesichtspunkt der beruflichen Sozialisation her gesehen können die Beziehungen am Arbeitsplatz Aufschluss über eine Anpassung an die Organisation und an die Arbeitsteilung geben; die Beziehungen können durch die besonde-

re Stellung des Auszubildenden am unteren Ende der Unternehmenshierarchie, wodurch er der Willkür des ganzen Arbeitskollegiums ausgesetzt ist, erschwert werden. Parallel dazu befinden sich die Auszubildenden durch ihre provisorische Eingliederung am Arbeitsplatz (für die Dauer ihrer Ausbildung) und durch ihren Status in einer Situation der Isolierung gegenüber dem Arbeitskollegium:

> „Sie [die Kollegen] nannten mich ‚den Lehrling'. Ich war nie wirklich integriert. Manche betrachteten mich wirklich als ihre Kollegin und andere sagten mir tatsächlich: ‚ich bin ich und du… du bist der Lehrling!' "
> Ehemalige Auszubildende als Köchin (T1)

Die provisorische Eingliederung in den Beruf erschwert den Zugang zum Handlungswissen einer praktischen Gemeinschaft (Lave & Wenger, 2002), zur Unterstützung durch die Arbeitskollegen, zu den Kenntnissen über Abwehrmechanismen[3] (Dejours, 1998 ; Molinier & Dejours, 1997), gleichwohl versetzt sie den Auszubildenden in die Situation, dass er diese Strategien hinnehmen muss. Die Brutalität mancher Beziehungen zeugt vom Unbehagen, das in einigen besonders schwierigen Kontexten durch die Präsenz eines Neulings erzeugt wird, der allein durch seine Anwesenheit die Strategien ausser Kraft setzt, welche die erfahrenen Kollegen verfolgen.

B) Das Erlernen des Berufs

Hinter der Bezeichnung Erlernung eines Berufs verbirgt sich die Frage nach schulischen Leistungen (Ergebnisse, die unzureichend sind oder vom Unternehmen als unzureichend bewertet werden, Durchfallen durch Prüfungen), aber auch das, was aus den Ausbildungsbedingungen hervorgeht (schwache Betreuung, unzureichende oder zu starke Arbeitsbelastung, Abweichungen zwischen dem Unterricht und der Unternehmenswirklichkeit).

Bezogen auf den Übergang verweist die Frage nach der Erlernung des Berufs vor allem auf die Veränderungen durch den Ausbildungsrhythmus; die Jugendlichen wechseln von einem täglichen schulischen Rhythmus zu einem wöchentlichen Rhythmus. Auch die Art der Betreuung verändert sich; nach den Lehrkräften der Sekundarstufe muss man mit dem Wechsel von beruflichen Lehrkräften

---

3 In der Psychodynamik der Arbeit (Dejours, 1998) verändern die Abwehrmechanismen die Prozesse, die von den Personen bei der Arbeit in Gang gesetzt werden und die es ihnen ermöglichen, Leiden und Angst zu begegnen. Diese Mechanismen können individuelle, kollektive oder berufstypische Strategien sein, daher spricht man von Berufsstrategien.

und betrieblichen Berufsbildnern zurechtkommen. Diese Wechsel des Ausbildungspersonals stellen auch neue pädagogische Methoden dar.

> „Ja ich finde, dass sie [die berufsbildenden Lehrkräfte] über die Themen hinwegfliegen! […]. Ja das ging ziemlich schnell! Und manchmal neigten sie dazu, bei einem Thema etwas zu pfuschen! Es stimmt schon, dass wir keine Kinder mehr sind, aber… […]. So ist es halt! In der Schule [*cycle d'orientation*] waren sie aufmerksamer, da wurde besser erklärt! Das ist das Problem!"
> Ehemaliger Auszubildender im Handel (T1)

Die Ausbildungsbedingungen verdeutlichen auch Fragen, die mit dem Status als Auszubildender zusammenhängen. Dieser Status ist schwammig und mehrdeutig, er bringt widersprüchliche Rollen mit sich: Nachdem die Jugendlichen die „traditionelle" schulische Welt verlassen haben, sind sie keine Schüler mehr, aber sie bleiben lernende Personen, ohne dabei zugleich Fachleute zu sein. Der Auszubildende schwankt demnach oft zwischen drei Rollen: Der des Auszubildenden, der einen Beruf durch seine Ausübung erlernen soll; der des „Stifts", dem die einfachen Aufgaben übertragen werden; der der billigen Arbeitskraft, die voll in die Produktion eingebunden wird.

> „Ich war die einzige Auszubildende und die einzige in der Gastronomie, also habe ich ganz alleine gearbeitet… Ich hatte meine Chefin, Chef de rang, die tagsüber da war, aber sonst, am Abend war sie nie da. […] Ich war da: ‚aber das ist ein bisschen komisch, denn ich bin keine Angestellte, also man gibt mir zu viel Verantwortung und ich bin noch nicht bereit zu… wenn ich etwas Blödes mache, diese Verantwortung zu übernehmen' […]. Ich bin Auszubildende… das hat doch mit 'lernen' zu tun…"
> Ehemalige Auszubildende im Gastgewerbe (T1)

Die Mehrdeutigkeit des Status macht es für den Auszubildenden nicht nur schwer klarzukommen, sie versetzt sie oder ihn auch mitten in das besondere Spannungsfeld der dualen Ausbildung, in eine Spannung zwischen zwei manchmal gegensätzlichen Logiken: Die Produktions- und die Ausbildungslogik (Moreau, 2000). Man könnte hier demnach von einer Form der beruflichen Sozialisation (im Beruf, bei der Arbeit) sprechen, die der Ausbildungswelt eigen ist.

C) Die Bedingungen der Arbeitswelt

Diese Ursache beinhaltet Arbeitsbedingungen und Fragen der Gesundheit bei der Arbeit. Arbeitsbedingungen können dem Beruf geschuldet sein (Beschwerlichkeit, Arbeitszeiten) oder dem Unternehmen. Wenn das Unternehmen klein ist, ist es in der Tat schwierig, die Arbeit so einzuteilen, dass sich der Auszubilden-

de nach und nach an die Bedingungen gewöhnen kann. In manchen Situationen erlauben es Gesundheitsfragen dem Auszubildenden nicht, seiner Ausbildung nachzugehen (Erschöpfung, Allergien, Phobien etc.).

Bezogen auf den Übergang steht ein Teil der Schwierigkeiten, die mit den Arbeitsbedingungen zusammenhängen, in Verbindung mit der Anpassung an den Unternehmensrhythmus, an die Arbeitszeiten (in Form von Arbeitsstunden, aber auch von Urlaub). Im Kleinen erkennt man den Übergang von der Ausbildungswelt in die Welt der Produktion.

> „Ja, man musste sich wirklich bewegen und naja, man konnte nicht, man musste die Dinge schnell erledigen und naja, das liegt nicht jedem. Wir konnten es alle gut machen, aber in einem unterschiedlichen Rhythmus, denke ich, also äh, so halt."
> Ehemaliger Auszubildender als Verkäufer von Einzelteilen (T1)

Vom Gesichtspunkt der beruflichen Sozialisation her veranschaulichen die Arbeitsbedingungen wahrscheinlich am deutlichsten die Anpassung an die Arbeit, an ihre Mechanismen und an ihre Bedingungen. Für den Jugendlichen ist das die Entdeckung der Beschwerlichkeit, wie man hier sieht:

> „Als Speng… in der Spenglerei arbeiten: Ok, aber dass man da draussen ist, das ist ein Nachteil… Im Sommer, ok, da ist es ein Vorteil, weil es warm ist, man ist draussen, da würde man gern mit uns tauschen. Aber… im Winter… ist es draussen zu kalt.
> […] Um halb sieben fertig sein, am Samstag arbeiten: Nein!
> […] Ich frage Sie: Welche Person auf diesem Planeten hat Lust, vor fünf Uhr am Morgen aufzustehen und zur Arbeit zu gehen?"
> Ehemaliger Auszubildender als Spengler (T1)

D) Der Übergang

Der Übergang umfasst alles, was mit der beruflichen Orientierung, mit der Berufswahl zu tun hat. Dabei geht es nicht nur um die Fähigkeit von Jugendlichen, einen Beruf auszuwählen, sondern auch um die Bedingungen der Wahl, das heisst um die Möglichkeit, einen Ausbildungsplatz zu finden und seine Wahl nicht aus Mangel an Alternativen treffen zu müssen. Daran schliesst sich eine weitere Dimension an, die auf den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt verweist: Wechsel des Rhythmus, Kadenzen, Arbeitszeiten, Übergang von einer Welt der Peers in die Gesellschaft von Erwachsenen.

Als Grund für die Lehrvertragsauflösung verdeutlicht die Übergangsfrage eine Besonderheit des Schweizer Systems, in dem die Wahl besonders früh stattfindet:

> „Also für mich ist 16 Jahre nicht das Alter, äh, wo man wissen kann, was man im Leben will. Selbst mit 17 Jahren ist das für mich zu früh. […] Ich denke, dass man ab 19-20 Jahren weiss, was man im Leben will, aber andernfalls, höchstens wenn man schon als ganz kleines Kind beschlossen hat, dass man das machen wird, ich denke nicht, dass man wissen kann, was man machen will."
> Ehemalige Auszubildende im kaufmännischen Bereich (T1)

Eine Reihe an Gründen verweist auf den Kontext der Schweizer Berufsausbildung, also auf ein Ausbildungssystem, das in ein Produktivsystem integriert ist und in dem die KMU manchmal Mühe haben, Zeit für die Betreuung von Auszubildenden aufzuwenden oder ihnen angepasste Arbeitsbedingungen anzubieten. Im Zentrum der Lehrvertragsauflösungen findet man häufig die Frage des Übergangs Schule-Arbeit, die im Rahmen der betrieblichen Berufsausbildung und im aktuellen ökonomischen Kontext nicht mehr notwendigerweise eine angepasste Zeit ist, um sich Schritt für Schritt an die Anforderungen des Arbeitsmarkts zu gewöhnen.

Gleichwohl zeigen diese Ursachen auch, dass die Auszubildenden während der ersten Erfahrungen in der Arbeitswelt einer ersten beruflichen Sozialisation ausgesetzt werden, die sie mit einem Arbeitskollegium, mit seiner Organisation, mit Arbeitsteilung zwischen Jungen und Erfahrenen, zwischen Auszubildenden und Fachkräften konfrontiert (Chaix, 1996). Durch diese Arbeitsteilung werden die Jugendlichen mit den verschiedenen Angestelltenstatus vertraut (Kergoat, 2003), insbesondere mit dem hybriden Status von Auszubildenden. Dieser Status versetzt sie in eine untergeordnete Position, in eine Situation der Verletzlichkeit und bestimmt sie oftmals zur „Drecksarbeit" (Hughes, 1996; Lhuilier, 2005). Diese berufliche Vor-Sozialisation lässt sie ausserdem die Isolation entdecken, die mit dem Anstellungsstatus zusammenhängt, das Fehlen von Solidarität, das mit der Nicht-Integration in das Arbeitskollegium zusammenhängt.

4.2 Wege nach der Lehrvertragsauflösung, welche die Komplexität des Übergangs aufzeigen

A) Heterogenität der Wege oder das Ende des linearen Karrieremodells

Vier Jahre nach der Lehrvertragsauflösung vermittelt eine Momentaufnahme der Situation der Jugendlichen ein insgesamt positives Bild: Die Mehrheit von ihnen befindet sich in Ausbildung (N=20), davon ein grosser Anteil in einem ähnlichen Bildungsgang. Dazu kommt eine grosse Anzahl an Personen (N=9), die wieder eine Ausbildung begonnen und abgeschlossen hat, von denen wir allerdings nicht wissen, ob sie einen Arbeitsplatz gefunden haben. Eine letzte grosse Gruppe von

Personen geht einer beruflichen Tätigkeit nach (N=9). Acht Personen haben einen Abschluss erworben (EFZ oder EBA); eine Person hat ihre Ausbildung nicht beendet und geht einer Beschäftigung für unqualifizierte Personen nach. Nur einige wenige Personen (N=4) sind in einer noch prekäreren Situation, nachdem sie eine zweite Lehrvertragsauflösung hinter sich haben.

Trotz dieses insgesamt positiven Bildes wirft die Tatsache, dass sich die Mehrheit der Jugendlichen vier Jahre nach der Lehrvertragsauflösung immer noch in Ausbildung befindet, Fragen auf. Wir haben daher versucht, die verfolgten Wege ausgehend von vier Aspekten nachzuvollziehen: Die Lehrvertragsauflösung, die den Ausgangspunkt darstellt, von dem aus wir die Karrieremodelle nachgezeichnet haben[4], die Wiederaufnahme einer Ausbildung, die Beendigung der Ausbildung und der Erhalt eines EFZ, die Berufstätigkeit. Dazu kommen die Übergangszeiten zwischen der Lehrvertragsauflösung und der Wiederaufnahme einer Ausbildung (S1½) und zwischen dem Ende der Ausbildung und der Berufstätigkeit (S2)[5]. Wir sprechen von der Schwelle 1½, um diese Phase von den beiden Schwellen zu unterscheiden, die in der Literatur üblicherweise angenommen werden: Der Schwelle 1 und der Schwelle 2. Sechs Karrieremodelle nach der Lehrvertragsauflösung wurden identifiziert (siehe Abbildung 1).

Diese Wege charakterisieren sich durch ihre Heterogenität (siehe Abbildung 1). Manche sind linear (neuer Ausbildungsplatz – Abschluss – erster Arbeitsplatz) (Weg 2), andere sind diskontinuierlich. Manche Wege stehen schliesslich für noch stärkere Diskontinuitäten (die Wege 4, 5a, 5b): Erneute Lehrvertragsauflösung, Verlassen des Bildungssystems, Wechsel von kurzzeitigen Beschäftigungen und Übergangsphasen.

4 Das, was der Lehrvertragsauflösung vorausgeht, z. B. Wechsel des Bildungsganges oder des Berufes, die keine Auswirkung auf die Zusammensetzung der Wege haben, berücksichtigen wir nicht.

5 Wir betrachten die Phase als Übergang 1½, sobald sie länger als sechs Monate dauert. Für den Übergang 2 betrachten wir die Phase ab dem Ende der Ausbildung.

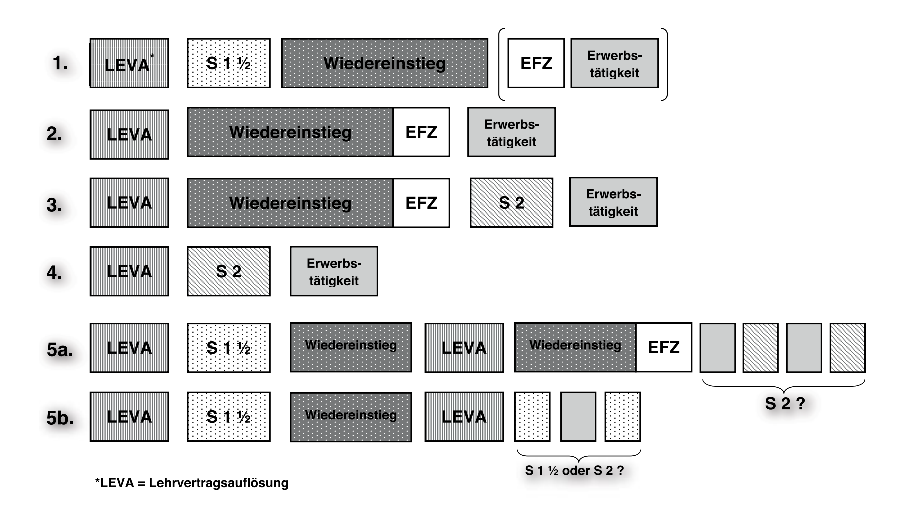


Abbildung 1 Wege nach einem Abbruch in der Berufsausbildung.

Diese diskontinuierlichen Wege zeugen von einem Wandel, wenn nicht gar vom Ende des linearen Karrieremodells, so wie es noch häufig in der Darstellung von zahlreichen Akteuren in der Berufsbildung auftaucht, ein Modell, das aus der Zeit der Vollbeschäftigung stammt (siehe Abbildung 2).

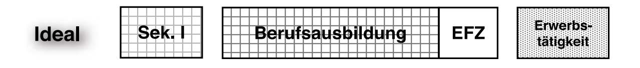


Abbildung 2 Schema des linearen Modells des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt.

Die Abweichung der sechs Wege von diesem Modell gestattet es, die Frage nach der Arbeitssozialisation in einer neuen Art und Weise aufzugreifen. Die sechs Wege spiegeln einen Arbeitsmarkt wider, der gekennzeichnet ist durch Lehrvertragsauflösungen, Phasen der Arbeitslosigkeit, der Ausbildung etc. (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2002; Paugam, 2000). Letztlich geht es darum, die Omnipräsenz der Übergangsphasen hervorzuheben. Während die Zeit des Übergangs S2 recht repräsentativ ist für die aktuelle Situation auf dem Arbeitsmarkt (hohe Arbeitslosigkeit bei den jungen Absolventen) (Département fédéral

de l'économie, 2005; OFS, 2011), erscheint die Übergangsphase S1½ in noch nicht dagewesener Weise. Diese wiederkehrende Präsenz von Übergangsphasen lädt uns ein, den Inhalt dieser Zeiträume zu untersuchen, vor allem um herauszukristallisieren, inwiefern sie zum Sozialisationsprozess beitragen.

B) Übergangsphasen, die durch Wechsel gekennzeichnet sind

Wie schon erwähnt können Übergangsphasen besonders lange sein. Während der S1½ wird oft eine Ausbildung oder ein Ausbildungsplatz gesucht und sie ist gekennzeichnet durch zahlreiche Situationswechsel: Besuch von unterstützenden Übergangsmassnahmen, Nebenjobs, Arbeitslosigkeit und Phasen ohne Tätigkeit.

> „Ich war eine Zeit lang arbeitslos, anschliessend war ich in der Mobilet [Übergangsmassnahme] und war wieder arbeitslos. Das war etwas lang. […] es gab noch eine andere Sache bei den Jugendlichen, die ihre Ausbildung abgebrochen haben [TEM]! […] ich habe Praktika als Maler gemacht, […] dann, nach der Arbeitslosigkeit haben sie mich in die Werkstatt 36 [Massnahme für eine Wiedereingliederung von Arbeitslosen] gesteckt."
> Ehemaliger Auszubildender als Schreiner, in einer Ausbildung für Fachleute Betriebsunterhalt (T2)

Der Wechsel, der von diesem Auszubildenden beschrieben wird, veranschaulicht die Schwierigkeiten, die mit der Wiederaufnahme einer Ausbildung verbunden sind, das heisst eine neue Ausbildung auswählen zu können und vor allem einen Ausbildungsplatz nach einer Lehrvertragsauflösung zu finden und das auf einem angespannten Markt.

C) Wenn sich Übergang mit einer Anhäufung von Tätigkeiten reimt

Einige Personen akkumulieren Tätigkeiten, Übergangsphasen werden dadurch zu Phasen der Überbelastung:

> „Äh, ich hatte 2007 angefangen, in einem Meinungsinstitut zu arbeiten. […] Ich höre nächste Woche damit auf. Weil ich habe einen anderen Job in einem Pflegeheim in C. [Name der Stadt] gefunden. Ich arbeite an den Wochenenden und die Umfragen habe ich abends unter der Woche gemacht. […] Ja, das ist… weil grad habe ich drei Sachen. Ich habe die Schule, das Praktikum und das EMS plus die Umfragen, das ist…"
> Ehemalige Auszubildende als Kosmetikerin, Auszubildende als Pflegeassistentin (Schule) (T2)

Dieser jungen Frau geht es während der S1½ darum, Geld zu verdienen, aber auch sich an die Domäne zu gewöhnen, in der sie sich neu orientieren möchte. Zum

Zeitpunkt des Interviews hat sie eine Ausbildung angefangen, aber die Tätigkeit, die ihr zu viel war, noch nicht beendet. Solche Situationen, in denen sich Tätigkeiten anhäufen, finden sich auch während der S2, wenn Absolventen zwischen Ausbildungen und prekären Beschäftigungen (niedrige Erwerbsquote, befristete Arbeitsverhältnisse) hin- und herwechseln, während sie darauf warten, in ein „richtiges“ erstes Arbeitsverhältnis einzumünden. Die Anhäufung von Aktivität ist in dieser S2-Phase eng verbunden mit den Unsicherheiten des Arbeitsmarktes. Während sie darauf warten, den ersten Arbeitsplatz zu finden, absolvieren die Jugendlichen Praktika, aber sie versuchen auch, sich weiter zu bilden, ihre Hauptsorge ist die Dequalifikation.

D) Die Erfahrung der Inaktivität

Ein Teil der befragten Jugendlichen macht während dieser Phase auch die Erfahrung der Inaktivität, also Phasen ohne Ausbildungs- oder Arbeitstätigkeit. Das steht in starkem Gegensatz zu den Phasen, die durch eine Anhäufung von Tätigkeiten gekennzeichnet sind. Die Inaktivität kann genauso kurz sein (ein Monat) oder sich über einen beträchtlichen Zeitraum erstrecken (eineinhalb Jahre).

> „Das war ein einziges Gehen-lassen, äh, ich war wirklich, also, ich hatte keine Lust, was zu machen. Äh, ich bin zu Hause geblieben und habe es schleifen lassen, ich hatte Stapel an Briefen zu verschicken und dann äh habe ich sie nicht geschickt. Und dann, gleichzeitig, hatte ich Lust, da rauszukommen, aber ich hatte keine Lust, etwas dafür zu tun.“
> Ehemalige Auszubildende als Kosmetikerin, in Ausbildung als Pflegeassistentin (T2)

Während der S2 macht die Inaktivität umso mehr Angst, als dass sie die berufliche Eingliederung gefährdet.

> „Ein Jahr lang habe ich nichts gefunden. […] Das hat mich ziemlich beschäftigt, ich hatte keine Lust, als Kassiererin in einem Laden zu enden…“
> Absolventin als Tierpflegerin (T2)

Aber abgesehen von der Frage der Eingliederung besteht da auch die Angst vor Dequalifikation, welche die Inaktivität besonders schädlich macht. Tatsächlich haben diese Jugendlichen vor kurzem ihr EFZ erhalten und möchten in ihrem Kompetenzbereich arbeiten. In diesem Fall wird die Dequalifikation als sozialer Abstieg wahrgenommen, die Tatsache, dass man nicht den erlernten Beruf ausübt, als Risiko, einen Beruf für unqualifizierte Personen ausüben zu müssen, der sozial nicht wertgeschätzt wird und der von daher als Rückschritt betrachtet wird.

Aufgrund ihrer Zusammensetzung (Wechsel, Anhäufung, Inaktivität) betrachten wir diese Übergangsphasen als repräsentativ für den Übergangsprozess in seiner aktuellen Gestalt. Ausserdem sind diese Phasen keine Ausnahmen. Der Arbeitsmarkt ist durch genau diese Irregularität gekennzeichnet: Phasen der Weiterbildung, der Arbeitslosigkeit, des Tätigkeitswechsels markieren den Verlauf zahlreicher Berufswege, insbesondere bei jungen Menschen (Fournier & Bourrassa, 2000; Trottier, 2000). So gesehen kann der Übergang wahrhaftig als Anpassungsprozess an die Mechanismen des Beschäftigungswesens betrachtet werden. Man könnte sogar sagen, dass die von diesen Jugendlichen erwartete Flexibilität während diesen Phasen (Besuch von unterstützenden Übergangsmassnahmen, Wiederaufnahme der Ausbildung, prekäre Beschäftigung, Inaktivität, Weiterbildung etc.) das vorwegnimmt, was auf dem Arbeitsmarkt in Form von Anpassungsfähigkeit und Flexibilität erwartet werden wird.

4.3 Wege nach der Lehrvertragsauflösung, die auf typische Beschäftigungsformen vorbereiten

Abgesehen davon, dass diese Übergangsphasen mit Blick auf den Beschäftigungsmarkt eine Form der Sozialisation darstellen, gewöhnen sie die Jugendlichen indirekt daran, Situationen zu akzeptieren, die für diese neuen Beschäftigungsformen typisch sind: Prekäre Beschäftigungsverhältnisse, qualitative Unter-Beschäftigung (Person ist unterhalb ihres Qualifikationsniveaus beschäftigt), befristete Arbeitsverträge, Teilzeit etc. Die besonders starke Angst vor Dequalifikation während der S2 macht sie mit Beschäftigungsformen vertraut, die ihnen keine dauerhafte Eingliederung gewährleisten.

An erster Stelle kann die Generalisierung von Praktika festgestellt werden. Manche Situationen ähneln dabei eher Beschäftigungsverhältnissen als Orientierungsmassnahmen, insbesondere wenn sich die Übergangsphase in die Länge zieht. Gleichwohl können manche Praktika die Möglichkeit bieten, neue Unternehmen kennenzulernen und unbekannte Berufe zu testen oder sogar einen neuen Ausbildungsplatz zu finden:

> „Eineinhalb Jahre lang habe ich zwischen den beiden Sportgeschäften A. und dann S. geschwankt. Und dann endlich, nachdem ich viele Praktika und so gemacht habe, bin ich fündig geworden, bin ich fündig geworden."
> Ehemalige Auszubildende als Kauffrau, in Ausbildung als Detailhandelsfachfrau (T2)

Zweitens akzeptieren manche Jugendliche während der zweiten Schwelle, wenn der Druck stärker ist, wenn die Angst vor Dequalifikation oder Eingliederungsschwierigkeiten präsent ist, Beschäftigungsformen, die ihnen weder eine befristete Beschäftigung noch ein ausreichendes Gehalt gewährleisten. Man kann dann wirklich von Unter-Beschäftigung sprechen:

> „Inzwischen habe ich eine Art Minijob im Vivarium von X [Name der Gemeinde] gefunden. Sie haben jemanden gesucht, der an den Wochenenden zum Arbeiten kommt […] Und ich habe angenommen, weil ich gesagt habe: ‚Das ist immerhin eine kleine Betätigung'. […] Sie haben mir 100 Franken am Tag angeboten… Es war ehrenamtlich, aber sie gaben uns 100 Franken am Tag… Damit habe ich die Verkehrsmittel bezahlt und das Essen […] Ich bin fast ein Jahr geblieben, ich war beschäftigt und danach bin ich fündig geworden [ihre aktuelle Stelle]."
> Absolventin als Tierpflegerin (T2)

Ein gewisser Anteil an Jugendlichen bietet schliesslich an, befristet oder in Teilzeit zu arbeiten. Diese Situationen entspringen nicht unbedingt einer Wahl, sondern der Notwendigkeit, die Bedingungen, die ein angespannter Arbeitsmarkt vor allem für junge Menschen bietet, zu akzeptieren. Teilzeit kann wiederum die Folge einer in der S2 begonnenen Situation sein, in der Tätigkeiten angehäuft werden:

> „Nach meiner Ausbildung habe ich in Anführungszeichen meinen Bildungsweg fortgesetzt. […] Weil äh… Es ist selten, dass man nach der Ausbildung sofort einen Platz findet, weil man nur das EFZ hat und keine Erfahrung oder sonst was. Daher habe ich mit einem Master in Informatik weitergemacht. Und dann einen Master in Französisch. […] da habe ich 50% gearbeitet und 50% studiert."
> Angestellte mit einem Handelsdiplom (T2)

Während ihrer ersten Erfahrung auf dem Arbeitsmarkt, aber vor allem während der Übergangsphasen, die den Weg prägen, wurden diese Jugendlichen an neue Beschäftigungsformen gewöhnt. Sie haben bis dahin atypische Beschäftigungsformen ausprobiert, die in der angespannten ökonomischen Lage insbesondere für die jungen Menschen zur Norm geworden sind (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2002). Im Laufe der Erfahrung, die zu ihrer Lehrvertragsauflösung geführt hat, passen sich diese Jugendlichen ebenso wie während der Wege, die daran anschliessen, an die Arbeit an, an die Mechanismen, an die Bedingungen, an die Hierarchie, aber auch an die neuen Beschäftigungsformen und an die Mechanismen, die auf dem Arbeitsmarkt im Gange sind.

5 Schlussfolgerungen

Die Aspekte, welche die Analyse der Lehrvertragsauflösungen und der daran anschliessenden Wege belegen, ermöglichen es, auf einige aktuelle Veränderungen im Hinblick auf den Übergang Schule-Arbeit zurückzukommen und diese im Hinblick auf die berufliche Sozialisation zu hinterfragen. Der gesamte Übergangsprozess, das heisst nicht nur die Ausbildungszeit, sondern auch die Erfahrung, die zur Lehrvertragsauflösung geführt hat und der daran anschliessende Weg, kann als eine Form der Gewöhnung an die Arbeitswelt betrachtet werden.

Durch die Erfahrung in einer dualen Berufsausbildung kommen die Auszubildenden zunächst in Kontakt mit den Inhalten einer Arbeit, einer Tätigkeit; sie ermöglicht es ihnen, Peers zu treffen und Teil eines Arbeitskollegiums zu werden. Die Jugendlichen wurden dadurch vertraut mit dem Beruf, seinen Normen, seinen Regeln, seiner Sprache. Allgemeiner gesagt ermöglicht die Erfahrung im Unternehmen den Jugendlichen über die Gewöhnung an die Ausbildungswelt (hybrider Status des Auszubildenden, Spannung zwischen Produktion und Ausbildung) hinaus eine Gewöhnung an die Arbeit (Kergoat, 2003, 2006), an die Regeln (Arbeitszeiten, Produktivität), an die Bedingungen (Hierarchie, Teilung und Organisation von Arbeit), an ihre gelegentliche Brutalität (Leiden).

Die Aufdeckung der Übergangsphase 1½ nach der Lehrvertragsauflösung unterstreicht anschliessend einerseits die Zugehörigkeit der Lehrvertragsauflösung zu den Phänomenen der Verlängerung und der zunehmenden Komplexität des Übergangs Schule-Arbeit und beleuchtet andererseits, was während diesen unterschiedlichen Phasen passiert. In der Tat erleben die Jugendlichen in solchen Momenten eine andere Form der Sozialisation (Heinz, et al., 1998; Lamamra & Duc, 2012; Plomb, 2007). Der Wechsel oder die Anhäufung von Momenten der Ausbildung, der Inaktivität, der Arbeitslosigkeit, der Praktika, der prekären Beschäftigungen, die diese Phasen kennzeichnen, gibt einen Vorgeschmack auf einen Beschäftigungsmarkt, der durch genau dieselbe Irregularität gekennzeichnet ist, insbesondere in Bezug auf die Jugendlichen (Fournier & Bourrassa, 2000; Trottier, 2000). Die Wege 5a und 5b (siehe Abb. 1) sind in diesem Sinne typisch, denn wir müssen uns fragen, ob der Wechsel zwischen Übergangsphasen, Praktika sowie Phasen der Arbeitslosigkeit und der befristeten Beschäftigung noch zur Übergangsphase gehört, oder ob er nicht eher einer (prekären) Art der Eingliederung in den Beruf entspricht, der den neuen Bedingungen der Eingliederung nahe ist (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2002). So gesehen kann der Übergang als eine wahrhaftige *Anpassung an die Mechanismen des Beschäftigungsmarktes* betrachtet werden. Wir könnten in der Tat behaupten, dass die Flexibilität, die

von diesen Jugendlichen während diesen Phasen erwartet wird, sie auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes vorbereitet.

Auch wenn die Berufsausbildung nicht mehr zwangsläufig einen sanften und strukturierten Übergang in den Arbeitsmarkt ermöglicht, ist sie nichtsdestoweniger ein Raum für berufliche Sozialisation, der an den aktuellen Kontext angepasst wurde. Tatsächlich kann der ganze Übergangsprozess als ein Zeitraum der Gewöhnung an die Mechanismen der Arbeit und des Arbeitsmarktes gesehen werden.

Letztlich vermitteln diese Aspekte ein neues Bild bezüglich der Erfolgskriterien des Übergangsprozesses. In einem Kontext der oben beschriebenen Verlängerung und der zunehmenden Komplexität kann das Erfolgskriterium entsprechend nicht mehr der lineare Übergang obligatorische Schule – Berufsausbildung – Beschäftigung sein, so wie es lange Zeit gültig war (Eckmann-Saillant, et al., 1994). Zur Stunde, wo die diskontinuierlichen Übergangswege gängiger werden, muss selbst der Begriff der Lehrvertragsauflösung in seinem zu definitiven Wesen neu diskutiert werden. Im Übrigen kommt hier mit Blick auf die Anpassung an den Arbeitsmarkt und an die neuen Beschäftigungsformen gerade sein paradoxer Effekt zum Vorschein. Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob die vorzeitigen Lehrvertragsauflösungen und die nicht-linearen Übergänge – auch wenn sie sehr schädlich sein können (Ferron, et al., 1997; Lamamra & Duc, 2013) – nicht eher auf die Arbeitsmarkteingliederung vorbereiten als eine lineare Ausbildung.

6 Handlungsempfehlungen

Am Ende dieser Untersuchungen ist es möglich, Handlungsempfehlungen ins Auge zu fassen, die es erlauben, vorzeitige Lehrvertragsauflösungen und das, was daran folgt, zu verhindern oder zu begleiten. Die hier formulierten Massnahmen schlagen vor, auf verschiedenen Ebenen zu intervenieren: Individuell, organisatorisch und institutionell.

Zunächst müsste im Vorfeld des Eintritts in die Berufsausbildung Sensibilisierungsarbeit geleistet werden. Die Schüler der Sekundarstufe könnten verschiedene Akteure des Systems (Berufsinspektoren, betriebliche Berufsbildner, Auszubildende) treffen. Diese Treffen könnten von ausreichend langen Praktikumsphasen im Unternehmen begleitet werden. Diese Arbeit im Vorfeld würde es ihnen ermöglichen, die Komplexität der Arbeitswelt zu entdecken.

Dabei geht es vor allem darum, die Jugendlichen für die Risiken zu sensibilisieren, die eine Lehrvertragsauflösung für ihren Werdegang darstellen kann, und sie während und nach einer Lehrvertragsauflösung zu unterstützen. Gleichzeitig

ist es aber auch wichtig, dass die Akteure der Berufsbildung dazu beitragen, diese Erfahrung zu entdramatisieren. Es müsste auf allen Ebenen deutlich werden, dass eine Lehrvertragsauflösung nicht zwangsläufig ein Scheitern ist und dass sie in manchen Fällen sogar eine gute Lösung sein kann. Von Seiten der Unternehmen könnte es eine Entdramatisierung der Lehrvertragsauflösung (Sensibilisierungskampagnen und Weiterbildung) den Ausbildungsverantwortlichen erlauben, ihre negative Erfahrung zu relativieren, und verhindern, dass Unternehmen darauf verzichten, Auszubildende, die eine Lehrvertragsauflösung hinter sich haben, auszubilden oder einzustellen.

Die aktuellen Übergangswege entfernen sich vom linearen Modell Schule-Ausbildung-Beschäftigung, dessen Darstellung in der Gesellschaft immer noch weit verbreitet ist. Diese Bezugnahme auf einen idealen Verlauf bleibt nicht ohne Einfluss auf die Wahrnehmung der Wege, die sich davon entfernen und häufig als Scheitern betrachtet werden. Es ist unumgänglich, alle Akteure (Berufsschulen, ausbildende Unternehmen, Lehrkräfte, Jugendliche, Familien) für diese neue Wirklichkeit zu sensibilisieren.

Literatur

Amos, J. (2007). Transitions école – emploi : apports de la recherche TREE. In M. Behrens (Ed.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure* (pp. 43-53). Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.

Behrens, M. (Ed.). (2007). *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*. Neuchâtel: IRDP.

Berger, P., & Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité* (P. Taminiaux, Trans.). Paris: Armand Colin.

Bergman, M. M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer, T., & Stalder, B. E. (Eds.). (2011). *Youth transitions in Switzerland. Results from the TREE Panel Study*. Berne: Seismo.

Castel, R. (1995). *Métamorphose de la question sociale: Une chronique du salariat*. Paris: Fayard.

Chaix, M.-L. (1996). L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire. *Education Permanente, 128*, 103-115.

Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

Cohen-Scali, V. (2001). Les attitudes à l'égard de l'insertion professionnelle d'apprentis de l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle, 30*, 173-202.

Davaud, C., Mouad, R., & Rastoldo, F. (2010). *Situation des diplômés de l'enseignement public genevois, 18 mois après l'obtention de leur titre*. Genève: SRED.

Dejours, C. (1998). *Souffrance en France: La banalisation de l'injustice sociale*. Paris: Seuil.

Département fédéral de l'économie. (2005). Chômage des jeunes en Suisse. Explications et mesures prises. Berne: OFFT/SECO.

Dubar, C. (1996). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles* (2nd ed.). Paris: Armand Colin.

Dubs, R. (2006). *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*. Bern: h.e.p.

Duc, B., & Lamamra, N. (2014). Young People's Occupational Integration Four Years after Dropout form Vocational Education and Training : The Issue of Transition at Stake. A Longitudinal Qualitative Perspective. In M. M. Bergman, A. Keller, R. Samuel & N. K. Semmer (Eds.), *Success and Well-Being in Education and Employment*. Basel: Publisher unknown.

Eckmann-Saillant, M., Bolzman, C., & de Rham, G. (1994). *Jeunes sans qualification: Trajectoires, situations et stratégies*. Genève: Les Editions I.E.S.

Ferron, C., Cordonnier, D., Schalbetter, P., Delbos-Piot, I., & Michaud, P.-A. (1997). *La santé des jeunes en rupture d'apprentissage*. Lausanne: Institut universitaire de médecine sociale et préventive.

Fournier, G., & Bourrassa, B. (2000). Le travail des 18 à 30 ans. Vers une nouvelle norme. In G. Fournier & B. Bourrassa (Eds.), *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme* (pp. 3-31). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Heinz, W. R., Kelle, U., Witzel, A., & Zinn, J. (1998). Vocational training and career development in Germany: Results from a longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development, 22*, 77-101.

Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris: Editions E.H.E.S.S.

Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris: PUF.

Kaddouri, M. (2008). Les formations en alternance entre transition, socialisation et constructions identitaires. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis & M. Vasconcellos (Eds.), *La question identitaire dans le travail et la formation* (pp. 173-191). Paris: L'Harmattan.

Kaiser, C. A., Davaud, C., Evrard, A., & Rastoldo, F. (2007). Les jeunes en formation professionnelle. Rapport II: Comment les jeunes interprètent leur parcours de formation. Genève: SRED.

Kergoat, P. (2003). Le désenchantement des apprentis facteurs-trieurs. *Travailler, 2*(10), 107-128.

Kergoat, P. (2006). De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunesses populaires. Les apprentis et la culture ouvrière. *Sociologie du travail, 48*, 545-560.

Kramer, R. (2010). *Organizational Socialization : Joining and Leaving Organizations*. Cambridge: Polity Press.

Lamamra, N., & Duc, B. (2012). La transition école-travail comme moment de socialisation professionnelle ? Le rapport au travail des apprenti-e-s suisses ayant connu un arrêt prématuré de leur formation. *Chroniques du Travail, 2*, 28-47.

Lamamra, N., & Duc, B. (2013). Entrée dans le monde du travail: une expérience de la souffrance. *Revue économique et sociale, 2*, 65-80.

Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle: Mots et maux d'apprenti-e-s*. Lausanne: Antipodes.

Lave, J., & Wenger, E. (2002). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (10th ed.). Cambridge: University Press.

Lhuilier, D. (2005). Le «sale boulot». *Travailler, 14*, 73-98.

Masdonati, J., Lamamra, N., Gay-des-Combes, B., & De Puy, J. (2007). Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale. *Formation Emploi, 100*, 15-29.

Masdonati, J., Lamamra, N., & Jordan, M. (2010). Vocational Education and Training Attrition and the School-to-Work Transition. *Education + Training, 52*(5), 404-414.
Meyer, T. (2005). *Passage à l'emploi: jeunes en transition de la formation au marché du travail. Résultats globaux de la recherche longitudinale TREE, état 2004*. Berne: TREE.
Meyer, T., & Bertschy, K. (2011). The Long and Winding Road from Education to Labour Market: The TREE Cohort Six Years After Leaving Compulsory School. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (Eds.), *Youth transitions in Switzerland. Resuls from the TREE Panel Study* (pp. 92-119). Berne: Seismo.
Michaud, P.-A. (2001). Prévenir les ruptures, limiter leurs conséquences. *Panorama, 6*, 8-10.
Molinier, P., & Dejours, C. (1997). Psychodynamique du travail et psychologie clinique du chômage. *Psychologie Française, 42*, 261-268.
Monchatre, S. (2010). Êtes vous qualifié pour servir. Paris: La Dispute.
Moreau, G. (2000). Les faux semblables de l'apprentissage. *Travail Genres et Sociétés. Le genre masculin n'est pas neutre, 3*, 67-86.
Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris: La Dispute.
Nägele, C., & Neuenschwander, M. P. (2015). Wahrgenommene Passung mit der Lehre im Übergang von der Schule in die berufliche Grundbildung: Verlauf, Prädiktoren und Ergebnisse. In K. Häfeli, M. P. Neuenschwander & S. Schumann (Eds.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf*. Wiesbaden: VS.
Negrini, L., Forsblom, L., Schumann, S., & Gurtner, J.-L. (2015). Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der betrieblichen Ausbildungsqualität. In K. Häfeli, M. P. Neuenschwander & S. Schumann (Eds.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf*. Wiesbaden: VS-Verlag.
Nicole-Drancourt, C., & Roulleau-Berger, L. (2002). *L'insertion des jeunes en France*. Paris: PUF.
OFFT. (2012). La formation professionnelle en Suisse. Faits et données chiffrées. Berne: Office fédéral de la formation et de la technologie - OFFT.
OFS. (2011). Les jeunes sans emploi Retrieved 2 July 2011, from http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/21/02/ind32.indicator.71309.3207.html
Paugam, S. (2000). *Le salarié de la précarité*. Paris: Presses Universitaires de France.
Plomb, F. (2007). Les nouvelles modalités d'intégration professionnelle des jeunes en Suisse : vers une socialisation des inégalités. In M. Vuille & F. Schultheis (Eds.), *Entre flexibilité et précarité. Regards croisés sur la jeunesse* (pp. 247-276). Paris: L'Harmattan.
Quenson, E. (2001). *L'école d'apprentissage Renault (1919-1989)* Paris: Editions CNRS.
Rastoldo, F., Amos, J., & Davaud, C. (2009). Les jeunes en formation professionnelle; Rapport III: Le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage. Genève: SRED.
Rastoldo, F., Evrard, A., & Amos, J. (2007). Les jeunes en formation professionnelle. Rapport I: Entrée en formation professionnelle et parcours de formation des diplômés. Genève: SRED.
Rastoldo, F., & Mouad, R. (2015). Parcours des jeunes en formation professionnelle à Genève. In K. Häfeli, M. P. Neuenschwander & S. Schumann (Eds.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf* Wiesbaden: VS-Verlag.
Schmid, E., & Stalder, B. E. (2007). Lehrvertragsauflösung: Direkter Wechsel und vorläufiger Ausstieg: Ergebnisse aus dem Projekt LEVA *Bildungplanung und Evaluation*. Bern: Bildungplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
Schweri, J., & Müller, B. (2007). Why did the training activity of Swiss firms decline? . *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, 2+3*, 149-167.

Stalder, B. E., & Schmid, E. (2006). Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen: Ergebnisse aus dem Projekt LEVA *Bildungplanung und Evaluation*. Bern: Bildungplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France*. Paris: PUF.

Trottier, C. (2000). Le rapport au travail et l'accès à un emploi stable, à temps plein, lié à la formation. Vers l'émergence de nouvelles normes? In G. Fournier & B. Bourrassa (Eds.), *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme...* (pp. 35-57). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Veillard, L. (2000). *Rôle des situations professionnelles dans la formation par alternance. Cas des élèves-ingénieurs de production de l'ISTP de Saint-Etienne*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Lyon 2, Lyon.

Wolter, S. C., Mühlemann, S., & Schweri, J. (2006). Why some firms train apprentices and many others do not. *German Economic Review, 7*(3), 249-264.

Erfolg in der Berufsbildung

Faktoren des objektiven Ausbildungserfolgs bei Absolventen/-innen der dualen kaufmännischen Berufslehre

Yves Schafer & Franz Baeriswyl

Zusammenfassung

Rund ein Drittel aller Berufslehrabschlüsse in der Schweiz entfallen auf die Berufslehre Kauffrau/Kaufmann. Studien belegen die Wichtigkeit des Ausbildungserfolgs für die unmittelbare berufliche Anschlusslösung und kumulativ für die weitere berufliche Laufbahn. Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, welche Faktoren den Ausbildungserfolg in der dualen kaufmännischen Berufslehre, gemessen an der Abschlussnote, erklären. Mit den Daten von 320 Deutschschweizer kaufmännischen Berufslernenden werden, unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur, Berechnungsmodelle entwickelt, welche eine Vielzahl von Faktoren auf der Mikro- und Mesoebene der Berufsausbildung auf ihre Vorhersagekraft des Ausbildungserfolgs prüfen. Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem individuelle Faktoren der Lernenden, wie zum Beispiel Persönlichkeitsdimensionen, die Abschlussnoten erklären. Teils werden auch unterschiedliche Prädiktoren für die berufsfachschulische und die ausbildungsbetriebliche Berufslehrabschlussnote gefunden. So ist der Schulabschluss auf der Sekundarschule I für die berufsfachschulische, nicht aber für die ausbildungsbetriebliche Abschlussnote prädiktiv. Zudem werden unter gegenseitiger Kontrolle neben Faktoren der Person auch Faktoren der

K. Häfeli et al. (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf*,
DOI 10.1007/978-3-658-10094-0_6, © Der/die Autor(en) 2015

Berufsfachschule (Klassenzugehörigkeit) und des Ausbildungsbetriebs (z.B. Anzahl kaufmännische Lernende im Ausbildungsbetrieb) als prädiktiv für die Abschlussnoten festgestellt.

Abstract

In Switzerland, a third of all vocational education and training (VET) graduations occurs with in the comercial professions. Studies show the importance of the success in VET for the succeeding entrance into the professional careers and the professional career as a whole. This study investigates, what factors predict the success in dual comercial VET, measured by the final grades. With data of 320 Swissgerman trainees of the dual comercial VET multilevel analysis are used to test a large number of potential success factors on the micro- and meso-level of VET to predict the final grades. The results show, that particularly individual factors of trainees, for example personality, predict the final grades. Partly there are different factors found to predict the final school and the final company grade. So is school graduation on secondary level I predictive for final school, but not for final company grade. Moreover there are, under control for each factor beside the factors of the person, also factors of the school (class affiliation) and the company (e. g. number of trainees in comercial VET in company) found, to predict the success in dual commercial VET.

Résumé

La formation en commerce constitue environ un tier de tous les diplômes en formation professionnelle duale en suisse. Il y a des études qui mettent en évidence l'importance d'une formation réussie pour la poursuite professionnelle immédiate et, cumulativement, pour le parcours professionnel suivant. Le présent travail aborde la question des facteurs qui expliquent la réussite d'une formation professionnelle duale en commerce, en terme de notes finales. À partir des données de 320 apprentis qui suivent une formation commerciale en Suisse alémanique et en tenant compte de la structure à plusieurs niveaux, nous développons des modèles de calcul qui testent une multitude de facteurs sur les niveaux micro et méso de la formation professionnelle au regard de la prédiction de la réussite d'une formation professionnelle. Les résultats montrent que ce sont surtout des facteurs individuelles des apprentis, comme par exemple les dimensions de la personnalité, qui expliquent les notes finales. En

partie, on trouve aussi des prédicteurs différents pour les notes finales en école et en entreprise. Ainsi, le diplôme en fin du secondaire I prédit la note finale de l'enseignement scolaire, mais pas la note finale de l'enseignement en entreprise. De plus, on constate que, outre les facteurs personnelles et contrôlés mutuellement, des facteurs du centre de formation professionnelle (affiliation classe) et des facteurs de l'entreprise formatrice (p. ex. le nombre des apprentis en formation commerciale dans l'entreprise formatrice) sont prédictifs pour la note finale.

1 Einleitung

Den schweizer Arbeitsmarkt prägt die grosse Nachfrage nach Fachkräften mit kaufmännischer Ausbildung. Somit überrascht es nicht, dass die kaufmännische Grundbildung mit fast 30% aller Berufsabschlüsse die mit Abstand am meisten gewählte Berufsbildung der Schweiz ist. Laut der Abgänger/-innenbefragung der kaufmännischen Grundbildung 2013 fühlen sich über 95% der Absolventinnen und Absolventen der Berufslehre Kaufman/-frau sehr bzw. eher gut auf den Antritt einer Stelle als Kaufmann/-frau vorbereitet. Neben den generell guten Aussichten für einen erfolgreichen Berufseinstieg vermittelt die kaufmännische Grundbildung eine solide berufliche Grundlage, die sich beim Einstieg ins Erwerbsleben in einem vielfältigen Spektrum an Anschlusslösungen zeigt. Auch im Hinblick auf Weiterbildungs- und Spezialisierungsmöglichkeiten ist die kaufmännische Grundbildung für angehende Berufslernende sehr interessant (vgl. Wicki & Kraft, 2014).

Vor dem Übertritt von der Berufslehre in die berufliche Anschlusslösung steht für die Lernenden das Bestehen des Qualifikationsverfahrens und somit der erfolgreiche Abschluss der Berufsausbildung im Zentrum. Dies gelingt gemäss der Erfolgsquote der dualen kaufmännischen Berufslehre (erweiterte Grundbildung) des Jahres 2013 von schweizweit 93,4 % in den meisten Fällen. Die Erfolgsquote der Frauen war mit 93.8% im Vergleich zu jener der Männer mit 92.8% leicht höher (vgl. www.bfs.admin.ch). Analysen aus dem eigenen Forschungsprojekt[1] haben ergeben, dass die Vorbereitung für das Qualifikationsverfahren trotzdem von mehr als 85% der Lernenden als belastend oder eher belastend erlebt wird. Nur 15% empfinden diese Zeit als nicht oder eher nicht belastend. Die Frage nach

1 Das Forschungsprojekt ‚Fit für den Job' an der Universität Freiburg wird vom SBFI finanziert und untersucht den Übergang von der dualen Berufslehre im Beruf Kaufmann/-frau in die berufliche Anschlusslösung (Projektlaufzeit: 2013-2015).

den Faktoren, welche die Unterschiede im resultierenden Ausbildungserfolg erklären können, ist naheliegend. Da für die Schweiz diesbezüglich kaum Forschungserkenntnisse vorliegen, sollen in diesem Beitrag erste Resultate aus dem Forschungsprojekt ‚Fit für den Job' präsentiert werden.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Der Ausbildungserfolg in der dualen kaufmännischen Berufslehre

Die Ausbildungsabschlussnote hat für den Einstieg in den Arbeitsmarkt eine Signalwirkung. In Anlehnung an die Signaling-Theorie (Spence, 1973) *signalisiert* die Ausbildungsabschlussnote den Arbeitgebern das Ausmass der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Absolventen. Dabei nimmt der Informationswert der Abschlussnoten mit steigender Übereinstimmung der Leistungsbewertungskriterien des entsprechenden Ausbildungssystems mit jenen der Arbeitgeber zu. Bessere Noten in der Ausbildung werden mit einer höheren Leistungsmotivation, Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit verbunden. Gleichzeitig wird hinsichtlich der Leistungsbewertung in der Ausbildung erwartet, dass Aspekte wie Lernfähigkeit, Sach- und Sozialkompetenzen sowie Arbeitstugenden (Pünktlichkeit, Fleiss, Unterordungsvermögen u.ä.) als Bewertungskriterien einfliessen (vgl. Seibert & Solga, 2005, S. 364ff).

Äquivalent zu der Unterscheidung von objektivem und subjektivem Berufserfolg (vgl. Hughes, 1937; Abele, Spurk & Volmer, 2011) kann auch der Ausbildungserfolg in eine objektive und eine subjektive Komponente unterteilt werden. Dabei wird die objektive Komponente als direkt beobachtbar und messbar definiert, während die subjektive Komponente die individuelle Reaktion der Person auf die Erfahrungen in der Ausbildung darstellt (vgl. Spurk, Volmer & Abele, 2013, S. 434). Unter Berücksichtigung dieser Unterscheidung entspräche der Ausbildungserfolg, gemessen an der realisierten Ausbildungsabschlussnote, der objektiven Komponente des Ausbildungserfolgs. Unter dem subjektiven Ausbildungserfolg ist zum Beispiel die Zufriedenheit mit der Ausbildung, dem eigenen Ausbildungsabschluss oder die Identifikation mit dem Beruf zu verstehen. In der vorliegenden Studie wird der Fokus auf den objektiven Ausbildungserfolg, gemessen an den Ausbildungsabschlussnoten, gelegt. Mit der Gleichsetzung von Ausbildungserfolg und Noten sind die folgenden zwei Probleme verbunden:

Erstens greift die Reduktion des objektiven Ausbildungserfolgs auf die erreichte Ausbildungsabschlussnote grundsätzlich zu kurz, weil damit die Frage nach

den Lernerfolgen und erworbenen Kompetenzen in der Ausbildung unberührt bleibt. Genau diese Frage steht aber für die Gestaltung und Entwicklung einer qualitativ hochwertigen Ausbildung im Zentrum des Interesses und wurde für die kaufmännische Grundbildung durch intensive Forschungsbemühungen zum Beispiel durch das DFG-Schwerpunktprogramm ‚Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung' (vgl. Beck, 2000) bearbeitet (aktuell das ‚Leading House LINCA – Lehr-Lernprozesse im kaufmännischen Bereich' an der Universität Zürich (vgl. http://www.linca.uzh.ch).

Zweitens besteht die gerechtfertigte Kritik an den Gütekriterien für Noten als Beurteilungsinstrument von Leistung und Kompetenzen (Ingenkamp, 1971). Diese wurde wiederholt durch Forschungsbefunde gestärkt, indem beispielsweise vergleichbare Leistungen und Kompetenzen je nach Referenzgruppe (z.B. Bundesland oder Klasse) zu unterschiedlichen Noten führen (Neumann, Nagy, Trautwein & Lüdtke, 2009; Kronig, 2007). Studien belegen, dass bei gleicher Leistung die Referenzgruppe (Kontexteffekt) sowie der soziale Hintergrund (primärer und sekundärer Herkunftseffekt) die Notengebung beeinflussen können (z.B. Baeriswyl, Wandeler & Biewer, 2013; Trautwein & Baeriswyl, 2007; Maaz, Baeriswyl & Trautwein, 2011).

Im Wissen dieser Probleme scheint unter Berücksichtigung der Signaling-Theorie die Operationalisierung des objektiven Ausbildungserfolgs mit der Ausbildungsabschlussnote in der vorliegenden Studie nachvollziehbar, zumal der Ausbildungserfolg oft anhand von Noten operationalisiert wird (vgl. Hülsheger, Maier, Stumpp & Muck, 2006).

2.2 Einfluss des Ausbildungserfolgs auf die weitere Berufslaufbahn

Der Ausbildungserfolg in der Berufslehre, gemessen an den Abschlussnoten, hat einen entscheidenden Einfluss auf die unmittelbare berufliche Anschlusslösung. Beispielsweise bedingt die Qualifikation am Ende der Berufslehre den Einstiegslohn positiv (vgl. Wydra-Somaggio et al., 2010). Eines der grössten Risiken, nach der Berufslehre arbeitslos oder inadäquat beschäftigt zu werden, findet sich in der Note der Lehrabschlussprüfung (Bertschy, Cattaneo & Wolter, 2008, S. 2). Auch Müller und Schweri (2009) finden für tiefere Lehrabschlussnoten ein erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko. Gleichzeitig ergab sich für gute Lehrabschlussnoten eine erhöhte Wahrscheinlichkeit im Bildungssystem zu bleiben, was hinsichtlich der zunehmenden Spezialisierung im Arbeitsmarkt und dem damit verbundenen le-

benslangen Lernen mit einer wachsenden Bedeutung für das langfristig erfolgreiche Bestehen im Beruf einhergeht.

Die Lehrabschlussnote beeinflusst aber nicht nur direkt die unmittelbare berufliche Anschlusslösung, sondern hat indirekt auch kummulative Auswirkungen auf die weitere Berufslaufbahn. Berufseinstiegsschwierigkeiten im Anschluss an die Berufslehre resultieren mittelfristig in Problemen eine ausbildungsadäquate Anstellung zu finden (Heinz, 2002; vgl. Neuenschwander et al., 2010, S. 109) und längerfristig in negativen Auswirkungen auf neue Jobmöglichkeiten (Heckman & Borjas, 1980; Margolis et al., 2004) und den Lohn (Gray, 2000; vgl. Bertschy, Cattaneo & Wolter, 2011, S. 221).

Angesichts der Relevanz der Qualifikation in der dualen Ausbildung für die kurz- und mittelfristige berufliche Laufbahn ist es erstaunlich, dass zu deren Genese kaum Forschungsbefunde für die Schweiz vorliegen.

2.3 Einflussfaktoren des Ausbildungserfolgs – ein Rahmenmodell

Die duale Berufslehre kann auf der strukturellen Dimension (vgl. Ditton, 2000, S. 76) bildungspsychologisch (vgl. Spiel, Reimann, Wagner und Schober, 2010, S. 11ff.) in drei Handlungsebenen gegliedert werden, die sich am ökologischen Modell von Bronfenbrenner (vgl. Bronfenbrenner & Morris, 2006) orientieren: Die Makro-, Meso- und Mikroebene. Die Makroebene wird dabei als Ebene der bildungspolitisch relevanten Gesamtsysteme verstanden. Die Mesoebene bildet die Ebene der Institutionen und die Mikroebene bildet die Ebene der individuellen Bedingungen. Von diesen Handlungsebenen werden Effekte auf die Ausbildungsprozesse und auf die Ausbildungserfolge angenommen. Dabei können diese Handlungsebenen nicht klar voneinander abgegrenzt werden und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Spiel, Reimann, Wagner und Schober, 2010, S. 14f.).

Neben der strukturellen Dimension ist eine Unterscheidung der Einflussfaktoren in eine dynamische Dimension mit Input-, Prozess-, Output- und Outcomefaktoren sinnvoll (vgl. Ditton, 2000, S.76).

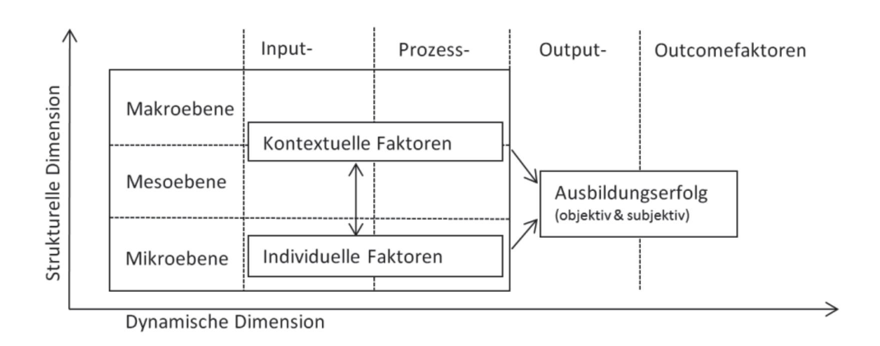


Abbildung 1 Rahmenmodell der Einflussfaktoren auf den Ausbildungserfolg (eigenes Modell).

Das Modell in Abbildung 1 beinhaltet keine spezifischen Erklärungsansätze, sondern dient einer Systematisierung von relevanten Faktoren für den Ausbildungserfolg, und soll im Folgenden helfen, Determinanten des Ausbildungserfolgs systematisch zu verorten und zu analysieren (vgl. Klieme & Rakoczy, 2008, S. 225f.).

2.4 Prognose des objektiven Ausbildungserfolgs, gemessen an den Ausbildungsabschlussnoten

Zwar wurden bereits knapp 50 Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung identifiziert und von Häfeli und Schellenberg (2009, S.7ff.) in einem Literaturüberblick unter Berücksichtigung der drei Handlungsebenen in die sieben Einflussbereiche Person, Familie, Schule und Lehrpersonen, Betrieb und Berufsbildende, Beratungs- und Interventionsangebote, Freizeit und Peers und Gesellschaft gruppiert. Eine Prognose der Ausbildungsqualifikation in der dualen Ausbildung fand allerdings spärlich statt (vgl. Velten & Schnitzler, 2011, S. 45). Für Inputfaktoren auf der Mikroebene konnte gezeigt werden, dass der objektive Ausbildungserfolg mit den durchschnittlichen Schulabschlussnoten des vorangegangenen Bildungsabschlusses vorhergesagt wird (vgl. Velten & Schnitzler, 2011, S. 47), wobei höhere Zusammenhänge mit den theoretischen Abschlussnoten gefunden wurden (vgl. Baron-Boldt, Schuler & Funke, 1988). Eignungsdiagnostische Studien identifizieren zusätzlich zu den Schulnoten die Indikatoren allgemeine Intelligenz, fachspezifisches Vorwissen, mathematische Kenntnisse, Lesekompetenz und Gewissen-

haftigkeit als einflussreich für die Lehrabschlussnoten (vgl. Abele & Nickolaus, 2009).

Wie bereits angedeutet, konnten für Persönlichkeitsdimensionen substantielle Zusammenhänge mit der beruflichen Leistung nachgewiesen werden (vgl. Barrick & Mount, 1991), wobei sich Gewissenhaftigkeit und emotionale Stabilität als die validesten Merkmale zur Vorhersage beruflicher Leistung erwiesen haben (vgl. Barrick, Mount & Judge, 2001). Befunde, inwiefern die Persönlichkeitsdimensionen den objektiven Ausbildungserfolg in der dualen Berufslehre prognostizieren, liegen derzeit nicht vor. Ebenfalls unklar ist, inwiefern der sozioökonomische Hintergrund den objektiven Ausbildungserfolg beeinflusst.

Für Prozessfaktoren konnte gezeigt werden, dass das globale Interesse an den Inhalten des Ausbildungsberufs (vgl. Beck, 2000, S. 27) und das Lernendenmerkmal Hoffnung (vgl. Wandeler, Lopez & Baeriswyl, 2011, S. 140) einen Einfluss auf die Abschlussnoten haben. Weiter ist anzunehmen, dass wie auch in anderen Bildungsinstitutionen, individuelle Schülermerkmale wie unterschiedliche Erwartungs- und Wert-Komponenten, Lernmotivation, Selbstwirksamkeitserwartung, Attributionsstil, Kontrollüberzeugungen, erreichte Lernerfolge vor und während der Ausbildung, familiäre Lernumwelten aber auch die Peers (vgl. Schrader & Helmke, 2008, S. 287) massgeblichen Einfluss auf den Lernerfolg während der Berufslehre und somit auch auf den objektiven Ausbildungserfolg haben.

Neben den individuellen Faktoren auf der Mikroebene sind auch kontextuelle Faktoren der Mesoebene für den Ausbildungserfolg der Lernenden relevant. Auf der Seite des Ausbildungsbetriebs konnte gezeigt werden, dass betriebliche Bedingungen während der Berufslehre eine wesentliche Rolle bei Lehrvertragsauflösungen, bei der Arbeitszufriedenheit und dem beruflichen Engagement spielen (vgl. Häfeli & Schellenberg, 2009, S. 98). Somit ist anzunehmen, dass unterschiedliche Ausbildungsbetriebsfaktoren (z.B. Betriebsorganisation, Betriebsgrösse, Ausbildungsintentionen und Ausbildungs- und Betreuungsqualität) den objektiven Ausbildungserfolg der Lernenden massgeblich beeinflussen können. Auf der Seite der ausbildenden Berufsfachschulen ist diese Beeinflussung des objektiven Ausbildungserfolgs zum Beispiel durch das Betreuungsverhältnis, die Klassenzusammensetzung, die Unterrichtsqualität oder die Lehrkompetenz ebenfalls naheliegend.

Zu guter letzt lassen sich vielfältige kontextuelle Faktoren, die auf der Makroebene den objektiven Ausbildungserfolg beeinflussen, identifizieren. So haben geburtenstarke Jahrgänge, allgemeine Wirtschaftslage, branchenspezifische Faktoren wie Fachkräftemangel respektive -überschuss und kantonale sowie regionale Bildungsstrukturen einen massgeblichen Einfluss auf die Berufslaufbahn von Heranwachsenden und wahrscheinlich auch auf den objektiven Ausbildungserfolg

in der dualen Berufslehre (vgl. Häfeli & Schellenberg, 2009, S. 108f.). Allerdings spielen diese Einflüsse der Makroebene auf den objektiven Ausbildungserfolg der Lernenden für die vorliegende Untersuchung keine zentrale Rolle, weil nur Daten eines Abschlussjahrgangs zur Verfügung stehen. Deshalb wird diese Handlungsebene im Folgenden nicht weiter thematisiert.

3 Fragestellung

Das Ziel der Studie besteht in der Prädiktion des objektiven Ausbildungserfolgs, gemessen an der Ausbildungsabschlussnote, durch die Identifizierung von relevanten Faktoren, indem gemäss der Signaling-Theorie Abschlussnoten als zu entschlüsselnde Informationsträger zu verstehen sind. Die erbrachte Leistung spielt dabei eine zentrale Rolle, allerdings sind auch andere Einflüsse zu berücksichtigen. Dabei sollen durch die gemessenen Faktoren möglichst breite und mehrdimensionale Informationen in das Vorhersagemodell einfliessen, wie das als Forschungsdesiderat in Studien häufig formuliert wird, damit das Zusammenspiel verschiedener Einflussfaktoren und deren Wirkungsgefüge untereinander besser verstanden wird (vgl. Häfeli & Schellenberg, 2009, S. 8). Daraus ergibt sich die folgende Fragestellung:

Welche Faktoren erklären unter Berücksichtigung aller verfügbaren Informationen den objektiven Ausbildungserfolg, gemessen an den Abschlussnoten, in der dualen kaufmännischen Berufslehre[2]*?*

Die Abschlussnote der Berufsfachschule und diejenige des Ausbildungsbetriebs werden im Folgenden einzeln analysiert. Denn die beiden Lernorte stellen unterschiedliche Anforderungen und verfolgen unterschiedliche didaktische Konzeptionen. So folgt der berufsfachschulische Teil der Ausbildung den Regeln des institutionalisierten Unterrichtens derweil im betrieblichen Teil der Berufsausbildung das erfolgreiche Agieren am Arbeitsplatz im Zentrum steht (vgl. Sembill & Seifried, 2010, S. 158).

2 In der Schweiz absolvieren die meisten Lernenden die kaufmännische Berufslehre im dualen System. Darin sind die Lernenden bei einem Ausbildungsbetrieb mittels Lehrvertrag angestellt, in dem der praktische Teil der Ausbildung absolviert wird. Ergänzend wird eine Berufsfachschule besucht, die für den schulischen Teil der Ausbildung verantwortlich ist. Entsprechend setzt sich die Qualifikation aus einer Note des schulischen und betrieblichen Teils zusammen, welche je 50% der Gesamt-Abschluss-Note ausmacht.

4 Methode

4.1 Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus 320 Lernenden, welche die duale kaufmännische Berufslehre mit erweiterter Grundbildung (E-Profil) im Sommer 2014 auf Deutsch verteilt auf 4 Berufsfachschulen (3 im Kanton Bern und 1 im Kanton Freiburg) in 18 unterschiedlichen Klassen abgeschlossen haben. Alle Daten wurden im letzten Semester vor dem abschliessenden Qualifikationsverfahren anhand von Fragebogen im Rahmen des Berufsfachschulunterrichts im Klassenverbund erhoben.

Die Stichprobe setzt sich aus knapp 30% Männern und 70% Frauen zusammen. 40% sind beim Berufslehrabschluss 18 Jahre alt, 36% sind 19 Jahre alt, 13% sind 20 Jahre alt, 8% sind 21 Jahre alt oder älter bis maximal 27 Jahre. 4% haben das Alter nicht angegeben. In der Stichprobe sind 17 der 21 Ausbildungsbranchen vertreten, wobei die meisten Lernenden die Berufslehre in der Branche ‚Öffentliche Verwaltung' absolviert haben.

4.2 Berechnungsmodelle

Vorangegangene Forschungsarbeiten zu Faktoren des Erfolgs in der Berufsbildung haben eine beeindruckende Vielfalt von Einflussfaktoren festgestellt. Allerdings beschränken sich die meisten Studien auf einige wenige Faktoren und weisen darauf hin, dass eine grössere Anzahl von Faktoren berücksichtigt werden sollte, um mehr über die Gewichtung und das Zusammenspiel dieser zu erfahren (vgl. Häfeli & Schellenberg, 2009, S. 7f.).

Genau das ist das Ziel der vorliegenden Studie, indem die Abschlussnoten der dualen kaufmännischen Berufslehre unter Berücksichtigung einer Vielzahl von möglichen Faktoren des Ausbildungserfolgs erklärt werden. Dazu werden in einem explorativen, datengestützten Vorgehen Faktoren identifiziert, welche unter Kontrolle von anderen Faktoren den Ausbildungserfolg vorhersagen. Dabei wurden alle Variablen aus dem Forschungsprojekt ‚Fit für den Job' berücksichtigt, für welche aufgrund von theoretischen Überlegungen und der bestehenden Forschungsergebnisse eine Beeinflussung der Abschlussnoten zu erwarten ist. Die Variablen werden im Folgenden erläutert.

4.3 Messinstrument

Erfasst wurde eine Vielzahl unterschiedlicher Personen- und Persönlichkeitsmerkmale anhand von psychologischen Skalen und Itemeinschätzungen auf der Mikroebene sowie unterschiedliche Indikatoren auf der Mesoebene.

Der Grossteil der erfassten Faktoren sind auf der Mikroebene anzusiedeln (vgl. Tabelle 1). Da interessieren einerseits Personenmerkmale wie Geschlecht, erreichter Schulabschluss auf der Sekundarstufe I, Berufsbildung der Eltern und Deutsch Leseverständnis. Andererseits interessieren psychologische Skalen und Selbsteinschätzungen. Das sind in der vorliegenden Untersuchung sechs grundlegende Persönlichkeitsdimensionen, unterschiedliche berücksichtigte Kriterien bei der Berufswahl, wahrgenommene Belastung des Qualifikationsverfahrens, eingeschätztes persönliches Arbeitslosigkeitsrisiko nach der Berufslehre, Zufriedenheit mit der Berufsfachschule, dem Ausbildungsbetrieb und dem erlernten Beruf, Wichtigkeit der Leistungen in der Berufsfachschule und im Ausbildungsbetrieb, zukünftige Bildungsaspirationen, verschiedene Arten der Misserfolgsattribution in der Berufsfachschule und im Ausbildungsbetrieb, Identifikation

Tabelle 1 Mit Messinstrument erfasste Daten.

Indikatoren auf der Mikroebene
Personenmerkmale
- Geschlecht
- Erreichter Schulabschluss in der Sekundarschule nach 9 Jahren obligatorischer Schulzeit
- Berufsbildung der Mutter und des Vaters
- Deutsch Leseverständnistest (LGVT 6-12, Schneider, Schlagmüller & Ennemoser, 2007)
Psychologische Skalen und Einschätzungen
- 6 Persönlichkeitsdimensionen nach HEXACO-60-PI-R (Ashton & Lee, 2009):
- Emotionalität (10 Items, Cronbachs α in Stichprobe n=320: .77)
- Extraversion(10 Items, Cronbachs α .69)
- Gewissenhaftigkeit (10 Items, Cronbachs α .77)
- Ehrlichkeit-Bescheidenheit (10 Items, Cronbachs α .72)
- Verträglichkeit (10 Items, Cronbachs α .65)
- Offenheit für Erfahrungen (10 Items, Cronbachs α .69)
- Kriterium der finanziellen Unabhängigkeit bei der Berufswahl (4 Items, Cronbachs α .68)
- Kriterium der persönlichen Entfaltung bei der Berufswahl (5 Items, Cronbachs α .68)
- Kriterium der Karriere bei der Berufswahl (3 Items, Cronbachs α .63)
- Kriterium des Wunschberufs/Interessen verwirklichen bei der Berufswahl (4 Items, Cronbachs α .68)
- Kriterium der Arbeitsplatzsicherheit bei der Berufswahl (2 Items, Cronbachs α .75)

- Wahrgenommene Belastung des Qualifikationsverfahrens (Einzelitem)
- Wahrgenommenes Arbeitslosigkeitsrisiko nach der Berufslehre (Einzelitem)
- Zufriedenheit mit der Berufsfachschule, dem Ausbildungsbetrieb und dem Beruf (je Einzelitems)
- Wichtigkeit der Leistungen in der Berufsfachschule und im Ausbildungsbetrieb (je Einzelitems)
- Zukünftige Bildungsaspirationen mehr als EFZ (Einzelitem)
- Misserfolgsattribution in der Berufsfachschule:
    - Internal variabel (3 Items, Cronbachs α .70)
    - Internal stabil (3 Items, Cronbachs α .63)
    - External (3 Items, Cronbachs α .70)
- Misserfolgsattribution im Ausbildungsbetrieb:
    - Internal variabel (3 Items, Cronbachs α .60)
    - Internal stabil (3 Items, Cronbachs α .72)
    - External (3 Items, Cronbachs α .68)
- Identifikation mit dem Beruf (mod. nach Schreiber, 2008; 9 Items, Cronbachs α.82)
- Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung (mod. nach Neuenschwander et al., 2012; 6 Items, Cronbachs α .77)
- Allgemeine Kontrollüberzeugung (Schweizer Gesundheitsbefragung, 2002; 4 Items, Cronbachs α .82)

Indikatoren auf der Mesoebene

- Anzahl Mitarbeiter im Ausbildungsbetrieb
- Anzahl Lernende Kaufmann/-frau im Ausbildungsbetrieb
- Ausbildung in einem Ausbildungsbetriebsverbund
- Ausbildungsbetriebswechsel während der Berufslehre
- Klassenzugehörigkeit in der Berufsfachschule

mit dem erlernten Beruf, berufliche Selbstwirksamkeitserwartung und allgemeine Kontrollüberzeugungen.

Erfasste Faktoren, welche der Mesoebene zuzuordnen sind, bilden Merkmale des Ausbildungsbetriebs und der Berufsfachschule. So wurde für den Ausbildungsbetrieb die Betriebsgrösse, die Anzahl der Lernenden im Beruf Kaufmann/-frau im Betrieb, ob die Berufslehre in einem Ausbildungsbetriebsverbund absolviert wird und ob während der aktuellen Berufslehre der Ausbildungsbetrieb gewechselt wurde erhoben. Auf Seiten der Berufsfachschulen wird der Einfluss der Klassenebene mitberücksichtigt.

In Bezug zum dargestellten Rahmenmodell werden Faktoren der Mikro- und der Mesoebene auf der stukturellen Dimension und Input- und Prozessfaktoren auf der dynamischen Dimension in der Analyse berücksichtigt.

Die erreichten Abschlussnoten der Berufslernenden wurden von den Berufsfachschulen nach dem Lehrabschluss von jenen Lernenden übermittelt, die bei der Befragung ihre Einwilligung dazu gegeben haben (94.4%).

4.4 Mehrebenenstruktur der vorhandenen Daten

Die Stichprobe weist aufgrund der Schachtelung der Lernenden in 18 Klassen an 4 verschiedenen Schulen eine Mehrebenenstruktur auf. Wie im Theorieteil dargestellt, spielt im obligatorischen Schulunterricht die Klasse als Referenzrahmen eine wichtige Rolle für die individuelle Leistung und deren Beurteilung. So kann die Klassenzusammensetzung, das Lern- und Leistungsklima aber auch unterschiedliche Lehrpersonen die erreichten individuellen Noten in unterschiedlichen Klassen miterklären.

Der Intraklassen-Korrelationskoeffizient (*ICC*)[3] für die Berufsfachschulabschlussnote liegt bei 0.163. Das bedeutet, dass bei den Lernenden der vorhandenen Stichprobe bis zu 16.3% der Gesamtvarianz in der Berufsfachschulabschlussnote auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückgeführt werden kann. Damit liegt für die Berufsfachschulabschlussnote auf der Kontextebene hinreichend Variation zur Durchführung einer Mehrebenenanalyse vor, und würde bei einer Nichtbeachtung der Mehrebenenstruktur zu einer Unterschätzung der Standardfehler der Regressionskoeffizienten führen, was eine Verzerrung der Signifikanz sowie zu eng geschätzte Konfidenzintervalle mit sich brächte (vgl. Geiser, 2011, S. 208).

4.5 Modell-Fit

Für die Gütebeurteilung statistischer Modelle empfiehlt sich eine simultane Berücksichtigung mehrerer Kennwerte, weil sich diese auf unterschiedliche Aspekte der Passung zwischen Modell und vorhandenen Daten beziehen. In der vorliegenden Arbeit werden zur Modellevaluation jeweils der *RMSEA* (Root mean Square Error of Approximation), das *SRMR* (Standardized Root Mean Square Residual),

---

3 Der Intraklassen-Korrelationskoeffizient (Intraclass Correlation Coefficient, ICC) ist ein Wert der angibt, wieviel Varianz eines bestimmten Merkmals (hier: Abschlussnoten), mit der Varianz auf der Kontextebene (hier: Klassen) erklärt werden kann. Dabei können bereits geringe Intraklassen-Korrelationen von .01 oder .05 zu bedeutsamen Verzerrungen der Ergebnisse von Signifikanztests in konventionellen OLS-Regressionsanalysen, wo die Kontextebene nicht berücksichtigt werden, führen (vgl. Geiser, 2011, S. 204).

der *CFI* (Comparative Fit Index) und der *TLI* (Tucker Lewis Index) herangezogen. Dabei sollte der *RMSEA* und das *SRMR* Werte von .05 nicht übersteigen. Der *CFI* und der *TLI* sollen Werte grösser als .95 annehmen. Für eine ausführliche Darstellung der Modell-Fits wird auf Kline (2010, S. 193ff) verwiesen (vgl. Christ & Schlüter, 2012, S. 39).

5 Ergebnisse

Die Fragestellung wird für die Abschlussnote in der Berufsfachschule (im Folgenden ANBS genannt) und für die Abschlussnote im Ausbildungsbetrieb (im Folgenden ANAB genannt) getrennt untersucht.

5.1 Vorhersage der Abschlussnote in der Berufsfachschule

5.1.1 Deskriptive Ergebnisse der Abschlussnote Berufsfachschule

Der Mittelwert der erreichten ANBS liegt in der Stichprobe auf der Schweizer Notenskala (1 tiefster Wert und 6 höchster Wert) bei einer 4.7 (vgl. Abbildung 2). Alle ANBS sind genügend und liegen zwischen 4 und 5.7. Die am häufigsten erreichte Note ist eine 4.5, gefolgt von einer 4.8. Die Verteilung der Noten ist leicht linkssteil (*Schiefe .31*) was bedeutet, dass weniger Lernende über dem Mittelwert liegen als darunter. Knapp ein Viertel der Lernenden haben eine Note 5 oder höher erreicht. 18 Lernende (5.6%) haben Ihre Noten nicht zur Verfügung gestellt.

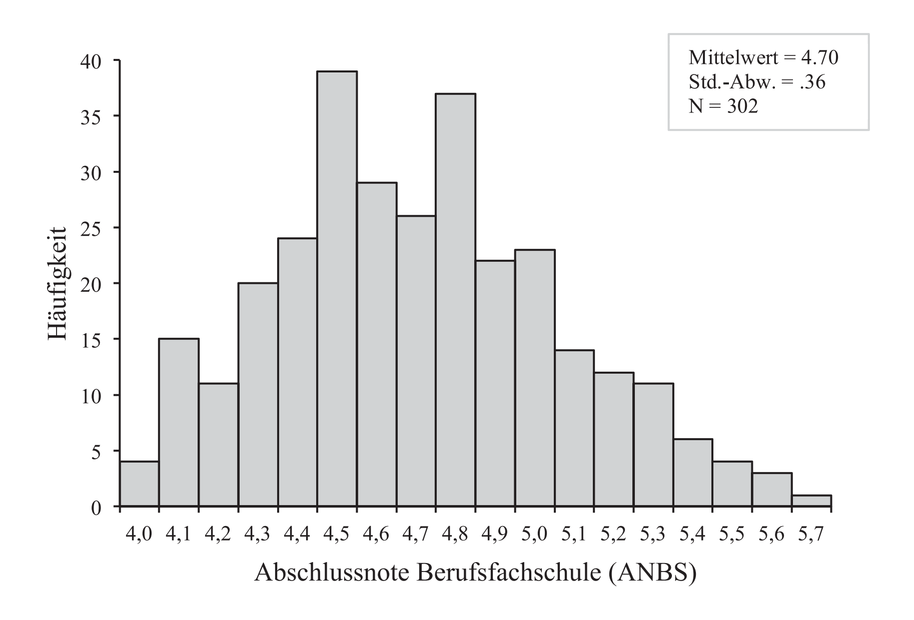


Abbildung 2 Histogramm der erreichten Abschlussnoten in der Berufsfachschule.

5.1.2 Das Berechnungsmodell zur Prädiktion der Abschlussnote Berufsfachschule

In einem explorativen, datengestützten Vorgehen werden Faktoren identifiziert, welche unter gegenseitiger Kontrolle den Ausbildungserfolg in der Berufsfachschule, gemessen an den Abschlussnoten, vorhersagen. Dazu werden in einem ersten Schritt 35 erhobene Variablen unter Kontrolle des Einflusses auf der Klassenebene einzeln in Mplus getestet, ob sie die ANBS vorhersagen (vgl. Tabelle 3, M1a). Dieses Vorgehen wird gewählt, weil mit den vorliegenden Theorien die erwartete Vorhersagekraft dieser unterschiedlichen Prädiktorvariablen auf unterschiedlichen bildungspsychologischen Ebenen unter gegenseitiger Kontrolle nicht plausibel begründet werden kann. Um nicht voreilig Informationen auszuschliessen werden alle getesteten Variablen, welche um das Signifikanzniveau p=.1 die ANBS vorhersagen, für die weitere Modellierung berücksichtigt. Die Korrelationen dieser Variablen sind in der folgenden Tabelle 2 abgebildet.

Tabelle 2 Korrelationstabelle der in Tabelle 3 Modell 1a berücksichtigten Variablen.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1 ANBS															
2 Extravers.	-0.17														
3 Gewissenh.	0.25	-0.09													
4 Realschul.	-0.25	-0.02	0.11												
5 Progymna.	0.16	0.03	-0.06	-0.15											
6 Deut.LV	0.20	-0.01	-0.05	-0.14	0.07										
7 Bild.aspir.	0.16	0.19	0.08	-0.04	-0.02	0.01									
8 Schulzufr.	0.32	0.00	0.18	-0.13	-0.01	0.02	0.13								
9 Wi.Le.S.	0.26	-0.08	0.41	-0.03	0.04	-0.04	0.14	0.36							
10 Wi.Le.AB	0.09	0.11	0.29	0.08	0.06	-0.05	0.06	0.02	0.34						
11 Belast.QV	-0.17	-0.21	0.08	0.11	-0.05	-0.17	-0.17	-0.14	0.18	0.19					
12 Fin.Unab.	-0.21	0.02	-0.09	-0.01	0.06	0.02	-0.20	-0.15	-0.13	0.14	0.13				
13 Anz.Lern.	0.08	0.06	-0.04	-0.03	-0.08	0.20	0.04	-0.01	-0.07	-0.08	-0.06	-0.09			
14 Att.int.sta.	-0.21	-0.18	-0.27	0.05	-0.02	-0.03	-0.30	-0.21	-0.24	-0.09	0.20	0.11	0.04		
15 Att.exter.	-0.15	-0.11	-0.02	0.03	-0.06	-0.04	-0.14	-0.24	-0.01	0.05	0.31	0.00	0.11	0.27	
16 Entfaltung	0.14	0.16	0.12	-0.08	0.10	0.05	0.07	0.07	0.13	0.11	-0.07	0.02	0.07	-0.14	-0.11

Im nächsten Schritt werden alle Variablen vom ersten Modell in einem gemeinsamen Modell unter Kontrolle des Einflusses auf der Klassenebene gleichzeitig geschätzt (M1b). Unter gegenseitiger Kontrolle der Prädiktorvariablen verändern sich die Vorhersagewerte und die Signifikanzniveaus. Aufgrund der Mehrebenenstruktur der Daten wird in einem nächsten Schritt (M2) die Zufriedenheit mit der Berufsfachschule als Kontextvariable einbezogen, weil angenommen wird, dass sich Unterschiede in den ANBS auf Unterschiede der Zufriedenheit mit der Berufsfachschule auf Klassenebene zurückführen lassen. Denn unter Kontrolle der individuellen Zufriedenheit kann die Zufriedenheit mit der Berufsfachschule auf Klassenebene als Indikatorvariable für Aspekte der Unterrichtsqualität innerhalb von Klassen verstanden werden. Alle übrigen Prädiktorvariablen werden auf der Individuumsebene modelliert, weil für diejenigen nur Effekte auf dieser erwartet werden. Das resultierende Modell 2 zeigt, dass unter gegenseitiger Kontrolle und Fixierung auf der Individuumsebene die Variablen zur Misserfolgsattribution, das Kriterium der Entfaltung bei der Berufswahl und die Wichtigkeit der Leistungen im Ausbildungsbetrieb die ANBS nicht signifikant vorhersagen. Deshalb werden diese der Reihe nach entfernt (nach Signifikanzniveau) und das Modell jeweils neu berechnet. Die Signifikanzniveaus der übrigen Prädiktorvariablen verändern sich dabei nicht, weshalb nach Entfernung dieser vier Variablen das Modell 3 resultiert. Obwohl aufgrund der Interkorrelationen dieser signifikanten Prädiktorvariablen keine massgeblichen Parameterverzerrungen zu erwarten sind (vgl. Tabelle 2), werden in einem letzten Schritt alle 17 signifikanten Korrelationen in das Berechnungsmodell mit aufgenommen. Da die Berücksichtigung der Korrelationen weder in den Regressionskoeffizienten noch in den Signifikanzniveaus der Prädiktorvariablen massgebliche Veränderungen mit sich bringen, wird dieses Modell zugunsten des Modells 3 verworfen.

Tabelle 3 Prädiktoren der Abschlussnote in der Berufsfachschule.

	M1a	M1b	M2	M3
AV: Abschlussnote Berufsfachschule (ANBS)	Alle UV einzeln	Alle UV zugleich	twolevel	twolevel
N	320	257	257	261
clusters (Klassen)	18	18	18	18
Durchschnittliche Clustergrösse		14.28	14.28	14.50
Individuumsebene				
Extraversion	-.012**	-.016***	-.015***	-.012***
Gewissenhaftigkeit	.015***	.006**	.005*	.007**
Realschulabschluss Sek I	-.265***	-.220***	-.172**	-.159**
Progymnasiumabschuss Sek I	.166+	.135*	.093*	.105*
Deutsch Leseverständnistest	.014***	.010**	.011***	.012***
Bildungsaspiration mehr als EFZ	.107**	.032ns	.062*	.077***
Zufriedenheit mit der Berufsfachschule (b)	.126***	.069***	.044*	.047**
Wichtigkeit der Leistungen in der Berufsfachschule	.109***	.028ns	.051*	.072***
Wichtigkeit der Leistungen im Ausbildungsbetrieb	.053+	.072+	.043ns[2]	–
Belastung des bevorstehenden Qualifikationsverfahrens	-.050**	-.027ns	-.037*	-.042**
Kriterium der finanziellen Unabhängigkeit bei der Berufswahl	-.034***	-.024**	-.022**	-.018*
Anzahl Lernende Kaufmann/-frau im Ausbildungsbetrieb	.039ns	.038+	.048**	.051***
Misserfolgsattribution internal stabil	-.036***	-.011ns	-.013ns[3]	-
Misserfolgsattribution external	-.028+	-.012ns	-.004ns[1]	-
Kriterium der Entfaltung bei der Berufswahl	.027*	.012ns	.013ns[4]	-
Klassenebene	kontrolliert	kontrolliert		
Zufriedenheit mit der Berufsfachschule (a)	-	-	1.126***	1.142**

Tabelle 3 Fortsetzung

	M1a	M1b	M2	M3
AV: Abschlussnote Berufsfachschule (ANBS)	Alle UV einzeln	Alle UV zugleich	twolevel	twolevel
Zusätzliche Parameter				
Kontexteffekt Zufriedenheit mit der Berufsfachschule (a-b)	-	-	1.081***	1.095**
R^2 Individuumsebene	-	.348***	.378***	.363***
R^2 Klassenebene	-	-	.947*	.949*
RMSEA	-	.000	.000	.000
CFI	-	1.000	.999	.999
TLI	-	1.000	1.000	1.000
SRMR for Within	-	.000	.001	.001
SRMR for Between	-		.001	.001

Bemerkungen: Schätzer sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten.
+p<.1 *p<.05 **p<.01 ***p<.001 ns p>.1.
[1–4]: Schrittweise Entfernung dieser Variablen aus dem Modell 2.

5.1.3 Beschreibung der Ergebnisse

Im Berechnungsmodell 3 sagt die Variable Realschulabschluss auf der Sekundarstufe I die erreichte ANBS negativ, die Variable Progymnasiumsabschluss auf der Sekundarstufe I positiv hervor. Ebenfalls positiv wird die ANBS vom durchgeführten Deutsch Leseverständnistest und davon, ob die Lernenden angeben nach der Berufslehre weitere Ausbildungen absolvieren zu wollen, vorhergesagt. Weiter sagen die Variablen Zufriedenheit mit der Berufsfachschule und Wichtigkeit der Leistungen in der Berufsfachschule die erreichte ANBS positiv vorher. Lernende in Ausbidungsbetrieben mit mehr Lernenden im Beruf Kaufmann/-frau erreichen höhere schulische Abschlussnoten. Tiefere schulische Abschlussnoten erreichen hingegen Lernende, die angeben, dass das bevorstehende Qualifikationsverfahren als belastend wahrgenommen wird. Ebenfalls tiefere schulische Abschlussnoten erreichen die Lernenden, welche angeben, dass für sie die rasche finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern bei der Berufswahl eine Rolle gespielt hat. Von den sechs untersuchten Persönlichkeitsdimensionen sagen zwei die schulische Abschlussnote signifikant vorher: Gewissenhaftigkeit positiv und Extraversion negativ. Insgesamt erklären diese 11 Prädiktoren 36.3% (*R2*: 0.363) der Varianz auf der Indiviuumsebene der ANBS.

Für die Prädiktorvariablen Misserfolgsattribution internal stabil, Misserfolgsattribution external und Kriterium der Entfaltung bei der Berufswahl werden bei deren Einzelbetrachtung signifikante Vorhersagewerte für die ANBS festgestellt. Unter Kontrolle mit allen Prädiktorvariablen können diese Effekte nicht bestätigt werden.

Zusätzlich zu den 11 signifikanten Prädiktorvariablen auf der Individuumsebene wird ein signifikanter Effekt auf der Klassenebene festgestellt. Somit wird in Klassen, die im Durchschnitt zufriedener mit ihrer Berufsfachschule sind, im Durchschnitt höhere Abschlussnoten in der Berufsfachschule erreicht. Zusätzlich zu diesem signifikanten Klassenebeneneffekt liegt auch folgender signifikanter Kontexteffekt vor: Wenn zwei Lernende mit identischer individueller Zufriedenheit mit ihrer Berufsfachschule aus unterschiedlichen Klassen verglichen werden, wird für denjenigen Lernenden eine höhere ANBS erwartet, der aus der Klasse mit einer im mittleren Ausmass höheren Zufriedenheit mit der Berufsfachschule kommt.

5.1.4 Interpretation der Ergebnisse

Die Schulbildung der Sekundarstufe I sagt, wie bereits in anderen Studien festgestellt, die ANBS signifikant vorher. Lernende mit einem Progymnasialabschluss auf Sekundarstufe I erzielen eine höhere, Lernende mit einem Realschulabschluss auf Sekundarstufe I eine tiefere ANBS. Somit bleiben Unterschiede der Lernenden beim Berufslehreintritt, die auf den unterschiedlichen Sekundarschulabschluss I zurückgeführt werden können, im schulischen Teil der Berufslehre erhalten. Allerdings kann nichs darüber gesagt werden, inwiefern sich diese Unterschiede während der Berufslehre verändern.

Lernende mit besseren Ergebnissen im Deutschleseverständnistest erzielen die höheren ANBS. Das ist aufgrund der Wichtigkeit des Sprachverständnisses für alle in Deutsch unterrichteten Fächer nicht überraschend, und könnte als interessanter Anknüpfungsspunkt für die gezielte individuelle Förderung dienen.

Lernende mit einer Bildungsaspiration, die über die absolvierte Berufslehre hinaus geht, erzielen die höheren ANBS. Ob diese Bildungsaspiration bereits durch höhere Noten in der individuellen Bildungslaufbahn zustande kommt, oder ob sie als Ursache für höhere Noten anzusehen ist, kann mit den vorliegenden Daten nicht überprüft werden. Interessant ist hier aber, dass es einen Zusammenhang zwischen Bildungsaspiration und schulischer Noten gibt. Das scheint die Forschungsbefunde von Müller und Schweri (2009), dass höhere Lehrabschlussnoten mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit im Bildungssystem zu bleiben einhergehen, zu bestätigen.

Zufriedenere Lernende mit der Berufsfachschule und Lernende, denen gute Leistungen in der Berufsfachschule wichtiger sind, erzielen die höheren ANBS. Inwiefern die Zufriedenheit und die Wichtigkeit der Leistungen als Resultat von bereits höheren Noten in der vorangehenden Bildungslaufbahn anzusehen sind, wäre Gegenstand einer weiteren Untersuchung.

Die Persönlichkeitsdimension Gewissenhaftigkeit sagt die ANBS positiv, Extraversion dagegen sagt die ANBS negativ vorher. Für die Dimension Gewissenhaftigkeit geht das mit vorangehenden Forschungsergebnissen einher. Überraschend ist vor allem, dass unter Berücksichtigung der Fülle an unterschiedlichen Prädiktorvariablen die Persönlichkeitsdimensionen einen signifikanten Effekt auf die ANBS aufweisen. Somit kommt der Persönlichkeit für den Erfolg in der Berufsfachschule eine grosse Bedeutung zu und deren Berücksichtigung scheint für zukünftige Forschungsfragen in der Berufsbildungsforschung sehr wichtig.

Erwartungsgemäss erzielen Lernende, welche das bevorstehende Qualifikationsverfahren als belastender wahrnehmen, eine tiefere ANBS. Inwiefern die wahrgenommene Belastung als Resultat von erreichten Noten während der Berufslehre anzusehen ist, kann allerdings nicht beantwortet werden. Interessant scheint diesbezüglich für zukünftige Forschungsprojekte, wie die Lernenden mit der wahrgenommenen Belastung des Qualifikationsverfahrens umgehen.

Negativ wird die ANBS davon beeinflusst, wie die Lernenden das Kriterium der raschen finanziellen Unabhängigkeit von ihren Eltern bei der Berufswahl einschätzen. Die Lernenden die angeben, dieses Kriterium mehr berücksichtigt zu haben, erzielen eine tiefere ANBS. Hier stellt sich die Frage, inwiefern dieses Kriterium mit dem sozioökonomischen Hintergrund zusammenhängt. Das wäre Gegenstand einer weiteren Untersuchung. Dieser Forschungsbefund steigert das Verständnis darüber, welche Information in der ANBS steckt und gibt Hinweise dafür, welche Entwicklungsaufgaben in die Zeit der Berufslehre fallen, und welchen Einfluss diese auf den Erfolg in der Berufslehre haben können (positiv und negativ).

All diese dargestellten Prädiktoren sind der Mikroebene zuzuordnen und zeigen deutlich auf, dass die ANBS vor allem mit Prädiktoren dieser Ebene erklärt werden kann. Aber auch Einflüsse auf der Mesoebene konnten festgestellt werden: So kann für eine steigende Anzahl an Lernenden, die im Ausbildungsbetrieb im Bereich Kaufmann/-frau pro Lehrjahr ausgebildet wird, einen positiven Effekt auf die ANBS festgestellt werden. Ob das mit dem Selektionsverfahren der Ausbildungsbetriebe, mit der Zusammenarbeit der Lernenden untereinander oder mit anderen Faktoren zusammenhängt, wäre Gegenstand einer weiteren Untersuchung.

Weiter kann für die Mesoebene gezeigt werden, dass Klassen, die im Durchschnitt zufriedener mit ihrer Berufsfachschule sind, im Durchschnitt auch höhere ANBS erzielen. Zu diesem Klassenebeneneffekt kann für die Zufriedenheit mit der Berufsfachschule ein Kontexteffekt festgestellt werden. Dieser besagt, dass unter Kontrolle der individuellen Zufriedenheit Lernende aus einer durchschnittlich zufriedeneren Klasse auch höhere ANBS erzielen. Bezüglich dieser Klasseneffekte interessiert besonders, welche Faktoren diese Zufriedenheit mit der Berufsfachschule auf der Klassenebene ausmachen. Wie auf der Individualebene ist es denkbar, dass diese durch die höhere Leistungsfähigkeit der Klasse zustande kommt. Vorstellbar sind aber auch Faktoren wie die Lehrpersonenkompetenz, das Unterrichtsklima oder die wahrgenommene Unterstützung der Lernenden durch die Berufsfachschule. Diese Frage kann hier nicht beantwortet werden, scheint für zukünftige Untersuchungen aber von Bedeutung.

Im Vergleich zu anderen Studien kann der positive Effekt der Betriebsgrösse auf die ANBS nicht bestätigt werden. Auch kein Einfluss auf die ANBS wird für Lernende, die den Ausbildungsbetrieb gewechselt haben, und für solche, die ihre Berufslehre in einem Ausbildungsbetriebsverbund absolvieren, gefunden. Weiter zeigen das Geschlecht der Lernenden und die Berufsbildung der Eltern kein Effekt auf die ANBS. Zudem ist interessant, dass weder für die Zufriedenheit und für die Identifikation mit dem Beruf, noch für die allgemeinen Kontrollüberzeugungen ein Einfluss auf die ANBS gefunden wird. Auch der positive Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung und der beruflichen Ausbildung kann in der vorliegenden Untersuchung für die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung und der ANBS nicht gefunden werden.

5.2 Vorhersage der Abschlussnote im Ausbildungsbetrieb

5.2.1 Deskriptive Ergebnisse der Abschlussnote Ausbildungsbetrieb

Der Mittelwert der erreichten ANAB liegt in der Stichprobe auf der Schweizer Notenskala (1 tiefster Wert und 6 höchster Wert) bei einer 5.06 (vgl. Abbildung 3).

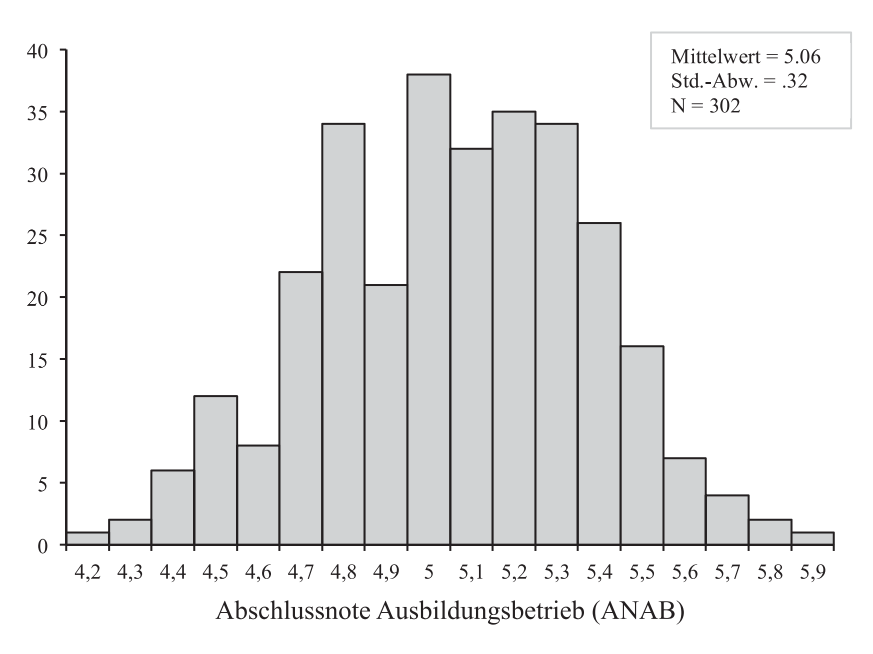


Abbildung 3 Histogramm der erreichten Abschlussnoten im Ausbildungsbetrieb.

Alle ANAB sind genügend und liegen zwischen 4.2 und 5.9. Die am häufigsten erreichte Note ist eine 5, gefolgt von einer 5.2. Die Verteilung der Noten ist leicht rechtssteil (*Schiefe -.14*) was bedeutet, dass mehr Lernende über dem Mittelwert liegen als darunter. 35% der Lernenden haben eine Note unter 5, 10% der Lernenden eine 5.5 oder mehr erreicht. 18 Lernende (5.6%) haben Ihre Noten nicht zur Verfügung gestellt.

5.2.2 Das Berechnungsmodell zur Prädiktion der Abschlussnote Ausbildungsbetrieb

Analog des Vorgehens zur Prädiktion der ANBS werden in einem explorativen, datengestützten Vorgehen Faktoren identifiziert, welche unter gegenseitiger Kontrolle den Ausbildungserfolg im Ausbildungsbetrieb, gemessen an den Abschlussnoten, vorhersagen. Dazu werden in einem ersten Schritt 35 erhobene Variablen einzeln getestet, ob sie die ANAB vorhersagen (vgl. Tabelle 5, M1a). Um nicht voreilig Informationen auszuschliessen, werden alle getesteten Variablen, welche um das Signifikanzniveau p=.1 die ANAB vorhersagen, für die weitere Modellierung

berücksichtigt. Die Korrelationen dieser Variablen sind in der folgenden Tabelle 4 abgebildet.

In einem zweiten Schritt werden alle Prädiktorvariablen unter Berücksichtigung der 27 signifikanten Korrelationen gleichzeitig geschätzt. Das resultierende Modell 1b zeigt, dass unter gegenseitiger Kontrolle sieben Variablen die ANAB nicht signifikant vorhersagen.

Als Nächstes werden diese der Reihe nach dem Signifikanzniveau entfernt (vgl. Tabelle 5, [1-6]). Die Signifikanzniveaus der übrigen Prädiktorvariablen verändern sich bis auf eine Ausnahme nicht. Die Variablen Kriterium der Entfaltung bei der Berufswahl und Kriterium Wunschberuf/Interessen bei der Berufswahl korrelieren sehr hoch ($r > .7$). Durch die Entfernung der Variable Wunschberuf/Interessen wird die Variable Entfaltung wieder signifikant, weshalb diese in den weiteren Berechnungsmodellen erhalten bleibt. Dieses Vorgehen resultiert im finalen Modell 2a mit 8 Prädiktorvariablen und 10 berücksichtigten signifikanten Korrelationen zur Kontrolle der Autokorrelation. Zusätzlich wird das Modell 2 auch mit standardisierten Regressionskoeffizienten angegeben (M2b).

Tabelle 4 Korrelationstabelle der in Tabelle 5 Modell 1a berücksichtigten Variablen.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 ANAB														
2 Ehrl.-Besch.	0.10													
3 Extravers.	-0.10	-0.09												
4 Gewissenh.	0.28	0.08	-0.10											
5 Entfaltung	0.16	0.07	*0.15*	0.12										
6 Wunschbe.	0.16	0.06	0.12	0.10	0.74									
7 Fin.Unab.	-0.12	-0.11	0.01	-0.10	0.02	-0.08								
8 ID Beruf	0.14	-0.02	-0.16	0.38	0.04	0.09	0.15							
9 Zufr. AB.	0.13	0.07	0.15	0.28	0.04	0.09	0.04	0.30						
10 Schulzufr.	0.16	0.11	-0.01	*0.19*	0.07	0.09	*-0.15*	0.12	0.00					
11 Wi.Le.S.	0.14	0.15	-0.09	*0.42*	*0.14*	0.16	*-0.13*	0.18	0.10	*0.36*				
12 Wi.Le.AB	0.23	0.07	0.09	*0.29*	0.11	0.10	*0.14*	0.29	0.37	0.02	*0.34*			
13 AB. Wechsel	-0.22	-0.01	0.08	-0.06	-0.08	-0.05	-0.03	-0.11	0.00	-0.02	-0.03	0.03		
14. AB Verbund	0.10	0.07	-0.09	-0.06	-0.04	0.01	0.03	0.00	-0.01	-0.01	-0.01	-0.03	-0.22	
15 Arb.los.risk.	-0.12	-0.10	-0.09	-0.16	-0.07	-0.09	0.03	-0.18	-0.12	-0.02	-0.06	-0.10	0.15	-0.02

Bemerkung: *kursiv* gedruckte Korrelationen sind im Modell 2 (Tabelle 6) berücksichtigt.

Tabelle 5 Prädiktoren der Abschlussnote im Ausbildungsbetrieb.

	M1a	M1b	M2a	M2b
AV: Abschlussnote Ausbildungsbetrieb (ANAB)	Alle UV einzeln	Alle UV zusammen		stand.
N	320	320	316	
Ehrlichkeit-Bescheidenheit	.005+	.002ns[4]		
Extraversion	-.007+	-.007+	-.007+	-.111+
Gewissenhaftigkeit	.014***	.009**	.009**	.187***
Kriterium der Entfaltung bei der Berufswahl	.029**	.017ns	.022*	.122*
Kriterium Wunschberuf/Interessen verwirklichen bei der Berufswahl	.033**	.009ns[5]		
Kriterium der finanziellen Unabhängigkeit bei der Berufswahl	-.019*	-.020*	-.022**	-.141**
Identifikation mit dem Beruf	.008*	-.001ns[1]		
Zufriedenheit mit dem Betrieb	.029+	.006ns[2]		
Zufriedenheit mit der Berufsfachschule	.052**	.042*	.041*	.123*
Wichtigkeit der Leistungen in der Berufsfachschule	.051*	-.044+	-.042+	-.115+
Wichtigkeit der Leistungen im Ausbildungsbetrieb	.103***	.098***	.101***	.229***
Ausbildungsbetriebswechsel während der aktuellen Berufslehre	-.243***	-.204***	-.224***	-.203***
Aktuelle Berufslehre im Ausbildungsbetriebsverbund	.073+	.054ns[6]		
Eingeschätzte Arbeitslosigkeitsrisiko nach der Berufslehre	-.028+	-.008ns[3]		
R^2 Individuumsebene		.206***	.191***	
Anzahl berücksichtigter Korrelationen unter den Prädiktorvariablen		27	10	
RMSEA	-	.000	.000	
CFI	-	1.000	1.000	
TLI	-	1.000	1.000	
SRMR	-	0.000	.021	

Bemerkungen: Schätzer in Modell 2b sind standardisierte Regressionskoeffizienten.
+p<.1 *p<.05 ***p<.001 ns=nicht signifikant.
[1 – 6]: Schrittweise Entfernung dieser Variablen aus dem Modell 1b.

5.2.3 Beschreibung der Ergebnisse

Die Lernenden, für welche die Leistungen im Ausbildungsbetrieb wichtiger sind, erreichen eine höhere ANAB. Zudem sagen die Variablen Wichtigkeit der Leistungen in der Berufsfachschule (negativ) und Zufriedenheit mit der Berufsfachschule (positiv) die ANAB vorher.

Für die Persönlichkeit werden auch auf die ANAB signifikante Effekte festgestellt. Die Persönlichkeitsdimensionen Gewissenhaftigkeit (positiv) und Extraversion (negativ) sagen die erreichte ANAB vorher. Weiter hat auch für die ANAB die Berücksichtigung des Kriteriums der raschen finanziellen Unabhängigkeit der Eltern bei der Berufswahl einen negativen Effekt. Die Berücksichtigung des Kriteriums Entfaltung bei der Berufswahl dagegen sagt die ANAB positiv vorher.

Auf der Mesoebene kann nur für eine Variable ein signifikanter Effekt festgestellt werden: So erreichen Lernende, die während der Berufslehre den Ausbildungsbetrieb gewechselt haben, eine tiefere ANAB. Insgesamt kann mit diesem Berechnungsmodell 19.1% ($R2$: 0.191) der Varianz in der ANAB erklärt werden.

5.2.4 Interpretation der Ergebnisse

Auch für die Vorhersage der ANAB erklären die Faktoren auf der Mikroebene erwartungsgemäss am meisten Varianz. So erreichen jene Lernende eine höhere betriebliche Berufslehrabschlussnote, welche die Leistungen im Ausbildungsbetrieb als wichtiger und die Leistung in der Berufsfachschule als weniger wichtig einstufen. Das ist insofern interessant, weil für die Wichtigkeit der Leistungen in der Berufsfachschule als Einzelvariable ein positiver Effekt auf die ANAB festgestellt werden kann. Somit ändert sich das Vorzeichen dieser Variable unter Kontrolle der anderen Prädiktorvariablen. Mehr kann dazu mit dem vorliegenden Berechnungsmodell aber nicht gesagt werden und verlangt spezifische Analysen.

Auch auf die ANAB scheint die Persönlichkeit einen wichtigen Einfluss zu haben. Für die Persönlichkeitsdimensionen Gewissenhaftigkeit respektive Extraversion werden positive respektive negative Effekte auf die ANAB festgestellt, was mit den Befunden der ANBS übereinstimmt.

Die Berücksichtigung des Kriteriums der raschen finanziellen Unabhängigkeit der Eltern bei der Berufswahl hat auch auf die ANAB einen negativen Effekt. Auch hier stellt sich für zukünftige Analysen die Frage, inwiefern dieses Kriterium mit dem sozioökonomischen Hintergrund zusammenhängt. Für das Kriterium Entfaltung bei der Berufswahl wird ein positiver Effekt auf die ANAB festgestellt.

Interessanterweise beeinflusst die Variable Zufriedenheit mit der Berufsfachschule auch die ANAB positiv, während für die Zufriedenheit mit dem Ausbildungsbetrieb kein Effekt gefunden wird.

Auf der Mesoebene kann nur für eine Variable ein signifikanter Effekt festgestellt werden: So erreichen Lernende, die während der Berufslehre den Ausbildungsbetrieb gewechselt haben, erwartungsgemäss tiefere ANAB.

Wie auch bei der ANBS kann nicht kontrolliert werden, inwiefern diese Variablen von vorangegangenen Leistungen abhängen. Insgesamt kann mit diesem Berechnungsmodell 19.1% (*R2*: 0.191) der Varianz in der ANAB erklärt werden. Unter Berücksichtigung der Vielzahl an geprüften Prädiktorvariablen scheint dieser Wert eher bescheiden und wirft die Frage auf, welche Informationen in der ANAB stecken. Es scheint als ob die klassischen Prädiktorvariablen der Schulforschung nicht auf den Ausbildungsbetrieb übertragen werden können und hierzu zukünftig spezifische Untersuchungen erforderlich sind.

Für alle anderen geprüften Variablen können keine signifikanten Effekte festgestellt werden. Spannend sind vor allem 3 Aspekte: *Erstens* hat im Vergleich zur Zufriedenheit mit der Berufsfachschule die Zufriedenheit mit dem Ausbildungsbetrieb kein signifikanter Einfluss auf die ANAB. Demnach können Lernende tiefere Noten erhalten und trotzdem zufrieden, oder höhere Noten erhalten und trotzdem weniger zufrieden mit ihrem Ausbildungsbetrieb sein. *Zweitens* gibt es im Gegensatz zur Berufsfachschule weder für Lernende mit einem Realschulabschluss auf der Sekundarstufe I noch für Lernende mit einem Progymnasiumsabschluss auf der Sekundarstufe I signifikante Zusammenhänge mit der erreichten ANAB. Somit ist anzunehmen, dass im Ausbildungsbetrieb auch schulschwächere Lernende gute Noten erreichen können. *Drittens* hat der Deutsch Leseverständnistest im Gegensatz zur ANBS keinen signifikanten Einfluss auf die ANAB.

6 Schlussfolgerungen, Grenzen und Fazit für die Praxis und Bildungspolitik

6.1 Schlussfolgerungen

Die vorliegende Untersuchung ist für die Schweiz eine der ersten Studien, die den objektiven Ausbildungserfolg, gemessen an den Abschlussnoten, mit einer Vielzahl von Faktoren getrennt nach Berufsfachschule und Ausbildungsbetrieb in der dualen kaufmännischen Berufslehre untersucht. Dabei werden teils unterschiedliche Prädiktions-Faktoren der beiden Abschlussnoten festgestellt, weshalb sich die getrennte Untersuchung als sinnvoll erweist.

Die Faktoren auf der Mikroebene erklären erwartungsgemäss mehr Varianz der Abschlussnoten als die Faktoren auf der Mesoebene. Allerdings werden auf beiden bildungspsychologischen Ebenen signifikante Wirkgrössen festgestellt und somit gezeigt, dass unter gegenseitiger Kontrolle neben Faktoren der Person auch Faktoren der Berufsfachschule und des Ausbildungsbetriebs die Abschlussnoten beeinflussen.

Die aufgeklärte Varianz der ANAB ist mit knapp 20% relativ tief und wirft die Frage auf, welche weiteren Faktoren diese erklären können. Im Gegensatz dazu ist die aufgeklärte Varianz der ANBS mit knapp 40% relativ hoch wenn berücksichtigt wird, dass keine direkten Leistungsvariablen in den Analysen berücksichtigt werden. Insgesamt deuten die gefundenen Ergebnisse darauf hin, dass sich die beiden Ausbildungsorte in ihren Anforderungen massgeblich unterscheiden und klassische schulische Erfolgsfaktoren wie die vorangegangene Bildungslaufbahn nur für den Ausbildungserfolg in der Berufsfachschule zentral sind. Welche Faktoren das im Ausbildungsbetrieb sind, darüber kann nur spekuliert werden und verlangt nach weiterer Forschung.

Gleichzeitig wird darin für das Berufsbildungssystem eine grosse Chance gesehen, Lernende mit einer negativen Bildungslaufbahn wieder im Ausbildungssystem zu integrieren und künftige Weiterbildungsoptionen zu eröffnen. Dadurch kommt dem dualen Berufsbildungssystem nicht nur für die berufliche Grundbildung, sondern darüber hinaus im Hinblick auf die berufliche Weiterbildung und das lebenslange Lernen eine zentrale Rolle zu.

Weiter wird festgestellt, dass Persönlichkeitsdimensionen den objektiven Ausbildungserfolg in der Berufsfachschule und im Ausbildungsbetrieb signifikant vorhersagen. Somit kommt der Persönlichkeit nicht nur für den langfristigen Berufserfolg, sondern auch für den kurzfrisitigen beruflichen Ausbildungserfolg grosse Bedeutung zu.

Entgegen den Erwartungen kann für die Berufsbildung der Eltern kein Einfluss auf den objektiven Ausbildungserfolg nachgewiesen werden. Das spricht wiederum für die wichtige Rolle, die dem Berufsbildungssystem zukommt, in dem bildungsbedingte Ungleichheiten in der Bevölkerung nicht direkt auf die nächste Generation übertragen werden. Relativierend ist hier anzufügen, dass die Stichprobe diesbezüglich recht homogen ist, und vielleicht deswegen die Resultate aus der (soziologischen) Bildungsforschung nicht repliziert werden können.

Besonders interessant ist, dass entgegen den Erwartungen, der objektive Ausbildungserfolg weder in der Berufsfachschule noch im Ausbildungsbetrieb, durch die Zufriedenheit respektive Identifikation mit dem Beruf erklärt werden kann. Somit identifizieren sich nicht nur Lernende mit guten Abschlussnoten mit ihrem erlernten Beruf und sind damit zufrieden. Das ist insofern sehr erfreulich, weil ge-

nau diese Identifikation und Zufriedenheit mit dem erlernten Beruf im Hinblick auf den subjektiven Berufserfolg eminent ist, und dieser seinerseits massgeblich mit der weiteren Berufslaufbahnzufriedenheit (vgl. Weber, 2013) und der allgemeinen Lebenszufriedenheit (vgl. Dette, 2005; Weber, 2013) zusammenhängt.

6.2 Grenzen der Untersuchung

Die Stichprobe ist schweizweit nicht repräsentativ, weshalb die Ergebnisse nur bedingt auf andere Regionen und Jahrgänge übertragen werden können. Es werden nur Lernende in der dualen kaufmännischen Berufslehre (erweiterte Grundbildung) untersucht, so dass sich die Ergebnisse nicht auf andere Ausbildungsgänge und auch nicht andere Berufe übertragen lassen.

In den Berechnungsmodellen werden Lernende mit fehlenden Werten aus den Berechnungen ausgeschlossen, was zu Verzerrungen im Vergleich zur Grundgesamtheit führen kann. Zudem beinhalten die Berechnungsmodelle nur manifeste Variablen, welche als Summenscores von Skalen mit teilweise eher niedriger Reliabilität (Cronbach $\alpha < 0.7$) gebildet werden (siehe Tabelle 1). Dadurch können Messfehler nicht ausgeschlossen werden.

Die empirische Forschung zur Qualität der Berufsausbildung kommt bisher, analog zur Qualität von Bildungssystemen allgemein aber auch zur Qualität von Schulen (vgl. Ditton, 2000, S. 75f.), weitgehend ohne fundierte, gesamthafte Theorien aus. Deshalb sind die Berechnungsmodelle in einem datengestützen Vorgehen schrittweise explorativ entwickelt worden, indem plausible Einflussfaktoren miteinander verglichen wurden. Dadurch fehlt die fundierte theoretische Einbettung der festgestellten Einflussvariablen. Vielleicht können die dargestellten Berechnungsmodelle die diesbezügliche Theoriebildung voran bringen.

Durch das gewählte Vorgehen könnten beim ersten Variablenausschluss Prädiktoren aussortiert worden sein, die unter Kontrolle von anderen Prädiktoren Varianzanteile der Abschlussnoten erklären.

6.3 Fazit für Praxis und Bildungspolitik

Mit den Berechnungsmodellen kann aufgezeigt werden, dass für die kaufmännische Berufslehrabschlussnote (E-Profil) Faktoren der Lernenden, der Berufsfachschule und des Ausbildungsbetriebs bedeutsam sind. Dies macht eine gute Zusammenarbeit der beiden Lernorte für den Ausbildungserfolg der Lernenden und entsprechend auch für die Qualität der Ausbildung sehr wichtig.

Allerdings können die vorgestellten Ergebnisse nicht in dem Sinne interpretiert werden, wenn Lernende in den signifikanten Prädiktorvariablen positiv beeinflusst würden, daraus bessere Abschlussnoten resultierten. Vielmehr sollen diese Modelle die Varianz der schulischen und betrieblichen Berufslehrabschlussnote erklären. Dies hilft das duale Ausbildungssystem für die Berufslehre Kaufmann/-frau erweiterte Grundbildung in der Schweiz besser zu verstehen, in dem aufgezeigt wird, welche Lernenden darin erfolgreicher sind als andere. Anhand dieser Berechnungsmodelle kann aufgezeigt werden, wo systematisch Schwierigkeiten im Ausbildungssystem bestehen oder davon verursacht werden. Dadurch werden Anknüpfungspunkte zur besseren Unterstützung und Ausbildung der Lernenden, aber auch zur Unterstützung der involvierten Lernorte, sichtbar. Die Ausgestaltung dieser Unterstützung kann aber nicht direkt aus solchen Berechnungsmodellen abgeleitet werden, sondern bedarf einer eigenen systematischen Begründung.

Literatur

Abele, St. & Nickolaus, R. (2009). Faktoren des Ausbildungserfolges. Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Auswahl von Auszubildenden und erste Einblicke in die Evaluationsstudie der U-Form-Auswahltests. In: *A-Recruiter*. Das U.Form-Magazin für Testverfahren und E-Recruiting, H. 9. (S. 12-13).

Abele, A. E., Spurk, D. & Volmer, J. (2011): The Construct of Career Success: Measurement Issues and an Empirical Example. In: *Journal for Labour Market Research*, Vol. 43, No. 3. (S. 196-306).

Ashton, M. C. & Lee, K. (2009). The HEXACO-60: A short measure of the major dimensions of personality. *Journal of Personality Assessment*, 91. (S. 340-345).

Baeriswyl, F., Wandeler, Ch. & Biewer, C. (2013). Wie gerecht wirkt das Übertrittsverfahren von der Primarschule in die Sekundarstufe I auf die Eltern? In E. Wannack et al. (Hrsg.). *4 – bis 12 – Jährige*. Ihre schulischen und ausserschulischen Lern- und Lebenswelten. Münster: Waxmann. (S. 87–100).

Baron-Boldt, J., Schuler, H. & Funke, U. (1988). Prädiktive Validität von Schulabschlussnoten: Eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2(2). (S.79-90).

Barrick, M. R. & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A metaanalysis. *Personnel Psychology*, 44. (S. 1–26).

Barrick, M. R., Mount, M. K. & Judge, T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and Assessment*, 9. (S. 9–20).

Beck, K. (2000). *Abschlussbericht zum DFG-Schwerpunktprogramm „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“*. Online in Internet: URL: www.wipaed.uni-mainz.de/ls/ArbeitspapiereWP/gr_Nr.35.pdf (Stand 30.12.2014).

Bertschy, K., Cattaneo M. A. & Wolter, S. C. (2008). *Einstieg in den Arbeitsmarkt – teilweise ein Weg mit Hürden*. Online in Internet: URL: www.panorama.ch/pdf/2008/pan087d18.pdf (Stand 30.12.2014).

Bertschy, K., Cattaneo M. A. & Wolter, S. C. (2011): PISA an the Transition into the Labour Market. In M. M. Bergmann; S. Hupka-Brunner; A. Keller; T. Meyer & B. E. Stalder (Hrsg.), *Transitionen im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (S. 217-245). Zürich: Seismo.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. In R.M. Lerner (Ed.). *Theoretical models of human development*. Handbook of chid psychology (Vol. 1, 6th ed., S. 793-828). Hoboken, NJ: Wiley.

Christ, O. & Schlüter, E. (2012). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus*. Eine praktische Einführung. München: Oldenbourg.

Dette, D. E. (2005). *Berufserfolg und Lebenszufriedenheit*. Eine längsschnittliche Analyse der Zusammenhänge. Online in Internet: URL: www.opus4.kobv.de/opus4-fau/files/137/Dette2005_Dissertation.pdf (Stand 30.12.2014).

Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, 41. Weinheim und Basel: Beltz. (S. 73-92).

Geiser, Ch. (2011). *Datenanalyse mit Mplus*. Eine anwendungsorientierte Einführung. 2. Durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Gray, M. (2000). *The Effects of Unemployment on the Earnings of Young Australians*, Centre for Economic Policy Research. Discussion Paper No. 419: Australian National University.

Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen*. Bern: EDK.

Heckman, J. & Borjas, G. (1980). Does Unemployment Cause Future Unemployment? Definitions, Questions and Answers from a Continous Time Model of Heterogeneity and State Dependence. *Economica*, 47. (S. 247-283).

Heinz, W. R. (2002). Transition discontinuities and the biographical shaping of early work careers. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2). (S. 220-240).

Hughes, E. C. (1937): Institutional office and the person. *American Journal of Sociology*, Vol. 43, No. 3. (S. 404-413).

Hülsheger, U. R., Maier, G. W., Stumpp, T. & Muck, P. M. (2006). Vergleich kriteriumsbezogener Validitäten verschiedener Intelligenztests zur Vorhersage von Ausbildungserfolg in Deutschland: Ergebnisse einer Metaanalyse. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 5. (S. 145-162).

Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung.* Texte und Untersuchungsberichte (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (2). (S. 222-237).

Kline R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rded.). New York: Guilford.

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs*. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbeurteilung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern: Haupt.

Maaz, K., Baeriswyl, F. & Trautwein, U. (2011). *Herkunft zensiert – Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule*. Vodafone Stiftung Deutschland.

Margolis, D. N., Plug, E., Simonnet, V. & Vilhuber, L. (2004). Early Career Experiences and Later Career Success : An International Comparison. In C. Sofer (ed.). *Human Capital over the Life Cycle – A European Perspective*. London: Edward Elgar.

Müller, B. & Schweri, J. (2009). Berufswechsel beim Übergang von der Lehre in den Arbeitsmarkt. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31 (2). (S. 199-255).

Neuenschwander, M. P., Düggeli, A., Frank, F. & Hermann, M. (2012). *Determinanten von Berufsbildungsentscheidungen beim Übergang in den Arbeitsmarkt*. Fragebogen Berufsbildende. Solothurn: PH FHNW.

Neuenschwander, M. P., Frey, M., Gerber-Schenk, M. & Rottermann, B. (2010). *FASE B. Schlussbericht zur Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung*. Übergang von der Schule in den Beruf im Kanton Zürich: Herausforderungen und Erfolgsfaktoren. Solothurn: PH FHNW.

Neumann, M., Nagy, G., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2009). Vergleichbarkeit von Abiturleistungen. Leistungs- und Bewertungsunterschiede zwischen Hamburger und Baden-Württemberger Abiturienten und die Rolle zentraler Abiturprüfungen. *Zeitschrift für Erzeihungswissenschaft*, 12 (4). (S. 691-714).

Schneider, W., Schlagmüller, M. & Ennemoser, M. (2007). *LGVT 6-12*. Lesegeschwindigkeits- und –verständnistest für die Klassen 6-12. Göttingen: Hogrefe.

Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2008). Determinanten der Schulleistung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.). *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Schreiber, M. (2008). *Die Berufliche Identität der jugendlichen Migrationsbevölkerung in der Schweiz im Vergleich mit den jugendlichen Schweizerinnen und Schweizern*. Eine Detailanalyse der ch-x Daten zur Beruflichen Identität von jungen Erwachsenen. Online in Internet: URL: http://edudoc.ch/record/30566/files/26826da.pdf (Stand 30.12.2014).

Seibert, H. & Solga, H. (2005). Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. *Zeitschrift für Soziologie*, 34 (5). (S. 364-382).

Sembill, D. & Seifried, J. (2010). Selbstorganisiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In Spiel, C., Schober, B., Wagner, P. & Reimann, R. (Hrsg.). *Bildungspsychologie* (S. 158-162). Göttingen: Hogrefe.

Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87 (3). (S. 355–374).

Spiel Ch., Reimann, R., Wagner, P. & Schober, B. (2010). Bildungspsychologie – eine Einführung. In Spiel, C., Schober, B., Wagner, P. & Reimann, R. (Hrsg.). *Bildungspsychologie* (S. 11-20). Göttingen: Hogrefe.

Spurk, D., Volmer, J., & Abele, A.E. (2013). Prognose von Berufserfolg: Überblick und aktuelle Trends. In J. Pahl & V. Herkner (Hrsg.). *Handbuch Berufsforschung* (S. 434-441). Bertelsmann: Gütersloh.

Trautwein, U. & Baeriswyl, F. (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind. Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2). (S. 119-133).

Velten, S. & Schnitzler, A. (2011). Prognose von Ausbildungserfolg. Welche Rolle spielen Schulnoten und Einstellungstests? BIBB, *BWP 6/2011*. Online in Internet: URL: http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6776 (Stand 30.12.2014).

Wandeler, C., Lopez, S. & Baeriswyl, F. (2011). Hope, mental health and performance at the workplace. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 3 (2). (S. 129-146).

Weber, A. (2013). *Berufserfolg und Lebenszufriedenheit*. Online in Internet: URL: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-34574/Diss_Weber.pdf (Stand 30.12.2014).

Wicki, M. & Kraft, M. (2014). *Abgänger/innen der kaufmännischen Grundbildung 2013*. Rückblick, Stellensituation, Perspektiven. Zürich: KV Schweiz.

Wydra-Somaggio, G., Seibert, H., Buch, T., Hell, St. & Kotte, V. (2010). *Einstiegsgehälter von Ausbildungsabsolventen*. Gute Abschlussnoten zahlen sich aus. IAB-Kurzbericht Nr. 20. Online in Internet: URL: http://doku.iab.de/kurzber/2010/kb2010.pdf (Stand 30.12.2014).

Berufsbildungsverläufe von Jugendlichen in Genf

François Rastoldo & Rami Mouad

Zusammenfassung

Ausgehend von den Ergebnissen von Studien, die vom SRED in den letzten 10 Jahren durchgeführt wurden, gibt der vorliegende Beitrag einen Überblick über die Ausbildungsverläufe und den Übergang nach dem Abschluss von Jugendlichen in der Berufsbildung in Genf. Das Genfer Bildungssystem ist durch zwei Besonderheiten gekennzeichnet. Nach der obligatorischen Schule werden schulische Pfade stark bevorzugt und die Selektion, die in der Sekundarstufe I recht moderat ist, ermöglicht es einer grossen Zahl an Jugendlichen, den gymnasialen Weg einzuschlagen. Der Eintritt in die vor allem duale Berufsausbildung beginnt entsprechend oft nach einer Umorientierung im Laufe der Sekundarstufe II. Ansonsten werden die Ausbildungsverläufe wie anderswo auch, aber doch in ausgeprägter Weise, komplexer und länger. Nach einem Berufsabschluss ist der Übergang in den Beruf für Jugendliche leichter, die eine betriebliche Erfahrung (duale Ausbildung) vorweisen können oder deren Ausbildung anspruchsvoller war (Berufsmaturität). Die Bildungswege werden aufgrund der Entwicklung der Berufsmaturitäten, die zu den FHs führen, und aufgrund der EBA, die den Erwerb eines EFZ ermöglichen, häufiger fortgesetzt. Nichtsdestoweniger gelingt es einem bedeutenden Anteil der Jugendlichen, die Schwierigkeiten in der Schule hatten, nicht, sich bis zum Abschluss in der Berufsausbildung zu halten.

K. Häfeli et al. (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf*,
DOI 10.1007/978-3-658-10094-0_7, © Der/die Autor(en) 2015

Abstract

This article draws on 10 years of research material from the SRED and presents an overview of training trajectories and post diploma transitions of young people in vocational training in Geneva. Two factors clearly demarcate Geneva's training system. After compulsory education, the route to academic upper secondary schooling (ISCED 3.4.4) is widely preferred, as the rather moderate selection at the lower secondary level (ISCED 2) allows a large number of young people to choose this upper secondary school path. Hence, the entry into vocational (especially dual) training often starts with reorienting after a switch from upper secondary school. Secondly, training trajectories become longer and more complex as elsewhere, but in a much more pronounced fashion. After completion of a professional diploma, the transition to employment is all the more so easier as youths have gained work experience with an employer (dual apprenticeship) or have obtained a more demanding training (professional baccalaureate). The pursuit of higher education is more widespread mainly due to the development of professional baccalaureates which lead to universities of applied science and certificates of professional training (AFP) which provide access to a full apprenticeship training (CFC). However, a still significant proportion of young people who have experienced academic difficulties fail to keep up professional training until graduation.

Résumé

Réalisé à partir des résultats des enquêtes menées au SRED ces 10 dernières années, cet article présente un panorama des parcours de formation et de la transition post diplôme des jeunes en formation professionnelle à Genève. Deux éléments distinguent singulièrement le système de formation genevois. Après l'école obligatoire, les orientations scolaires sont largement privilégiées, et la sélection, assez modérée au secondaire I, permet à un grand nombre de jeunes de choisir la voie gymnasiale. L'entrée en formation professionnelle, surtout duale, commence donc souvent après une réorientation durant le secondaire II. Autrement, comme ailleurs, mais de manière assez marquée, les parcours de formation se complexifient et s'allongent. Après un diplôme professionnel, la transition à l'emploi est d'autant plus aisée que le jeune possède une expérience de l'entreprise (apprentissage dual) ou une formation plus exigeante (maturité professionnelle). Les poursuites d'études sont plus fréquentes notamment en raison du développement des maturités professionnelles, qui

mènent au HES, et des AFP, permettant de rejoindre un CFC. Néanmoins, une proportion significative de jeunes ayant connu des difficultés scolaires n'arrive pas à se maintenir en formation professionnelle jusqu'au diplôme.

1 Einleitung: Übergänge von der obligatorischen Schule ins Erwerbsleben

Die Berufsbildung in der Sekundarstufe II nimmt eine zentrale Stellung in der Schweiz ein. Acht von zehn Absolventen erwerben hier ihren Abschluss, mit dem oftmals eine Ausbildung in dualer Form zertifiziert wird (OFS, 2014a). In Genf ist die Situation etwas anders, denn nur die Hälfte der Abschlüsse auf der Sekundarstufe II stammt aus der beruflichen Bildung[1]; diese findet zudem häufig in Vollzeitschulen statt. Darüber hinaus ist die Quote der gymnasialen Maturität höher als im Schweizer Durchschnitt: In Genf beträgt sie 28%, in der Schweiz 20% (OFS, 2014b). Das „schulische" Ausbildungsmodell ist dadurch auf der Sekundarstufe II sowohl im allgemeinbildenden als auch im berufsbildenden Bereich noch dominanter.

Die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen in Genf sind durch einige Besonderheiten gekennzeichnet, die diese Situation wahrscheinlich beeinflussen. In diesem vor allem städtischen und auf den tertiären Sektor ausgerichteten Kanton (zu 83%, OCSTAT, 2014) ist der Arbeitsmarkt mit einer Arbeitslosenquote, die fast zwei Prozentpunkte höher ist als in der Schweiz (SECO, 2014), recht angespannt und mit Blick auf die geforderten Qualifikationen sehr fordernd. Fast 45% der Stelleninhaber verfügen über einen tertiären Bildungsabschluss (SRED, 2010). Betonen muss man darüber hinaus den geringen Anteil an ausbildenden Unternehmen, der mit ungefähr 9% nur halb so hoch ist wie in der Gesamtschweiz (OFS, 2014c), auch wenn die Anzahl an ausbildenden Unternehmen in den letzten Jahren gestiegen ist (OFPC, 2014). Dies ist Ausdruck für einen Arbeitsmarkt, auf dem oft Abschlüsse oberhalb der Sekundarstufe II gefordert werden, sowie für Unternehmen, die mit dem dualen Ausbildungssystem kaum vertraut sind, insbesondere wenn es sich um ausländische Unternehmen handelt, von denen es in Genf einige gibt, und/oder deren Geschäftssprache eine andere ist als Fran-

1 47% der Abschlüsse auf Sekundarstufe II im Jahr 2013. Quelle: Schuldatenbank des Kantons Genf.

zösisch, was die Einstellungschancen für Lehrlinge, die aus der obligatorischen Schule kommen, ausserordentlich einschränkt[2].

Im vorliegenden Beitrag werden die Übergänge von Jugendlichen in der beruflichen Bildung im Kanton Genf zwischen dem Ende der obligatorischen Schule und dem Eintritt ins Erwerbsleben oder der Aufnahme eines Studiums nachgezeichnet. Diese Etappe deckt einen grossen Teil der Übergangsphase ab, die beginnt, wenn sich 75% der Jugendlichen in Ausbildung befinden (oder genauer mit dem Ende der obligatorischen Schule) und endet, wenn die Mehrheit arbeitet (OCDE, 1996), das heisst ungefähr von 16 bis 21 Jahre (Padiglia, 2005). Dieser Zeitraum, in dem sich Ausbildungs- und Arbeitsphasen (De Broucker, Gensbittel & Mainguet, 2000) oder sogar Phasen der Arbeitslosigkeit (Werquin, 1996) aneinanderreihen, verläuft oft nicht linear, sondern ist fragmentiert (Keller, Hupka-Brunner & Meyer, 2010; Hupka-Brunner, in diesem Band) und von ständigen Anpassungen geprägt (Padiglia, 2007; vgl. auch Lamamra & Duc in diesem Band). Aus dieser Folge von gemachten Erfahrungen setzen sich Bildungskarrieren zusammen (Doray & al., 2009a), wobei jeder versucht, eine Strategie zu entwickeln (Dubet, 1994), um das Wünschenswerte mit dem Wahrscheinlichen auf einem eigenen Weg zu verbinden (Berthelot, 1993), der aber zugleich revidierbar ist, damit man sich an vielfältige Kontexte anpassen kann, der sich aber auch in Abhängigkeit vom Arbeitsmarkt verändern kann (Guichard, 2013).

Diese Übergangsphase ist auch konstitutiv für die Identität der Jugendlichen. Bildungsaspirationen und Vorhaben verfestigen sich oder werden infrage gestellt, was mit Veränderungen der Identität einhergeht (Marcia, 1966; Kraus, 1998), denen man Sinn und Kontinuität verleihen muss (Camilleri, 1996; Masdonati & Zittoun, 2012). Die Jugendlichen müssen Brüche und Anpassungen mit neuen Bedingungen vereinbaren können (Perret-Clermont & Zittoun, 2002). In solchen Momenten werden Vorhaben und Entscheidungen konkretisiert (Piorunek, 2007), die Rollen von Erwachsenen erlernt, in denen sich Autonomie und zunehmende Verantwortung verbinden (Billet & Johnson, 2012) und berufliche Identitäten entwickelt (Dubar, 2001; Masdonati, Lamamra, Gay-des-Combes & De Puy, 2007).

Bildungskarrieren entwickeln sich demnach aus einer Verkettung, manchmal auch aus einem Konflikt heraus. Auf der einen Seite stehen das Ausbildungsangebot, das sich aus Bildungsgängen zusammensetzt, die qualifizierende Laufbahnen ermöglichen, wo es darum geht zu vermeiden, dass sich eine Ausbildung zu sehr in die Länge zieht (Cuisinier, Caraglio, Durand, Galicher & Saguet, 2013), sowie

2 In diesem Zusammenhang wird seit 2013 ein zweisprachiges EFZ französisch/englisch im Kanton Genf eingeführt.

ein Arbeitsmarkt mit hohen Anforderungen. Auf der anderen Seite stehen die individuellen Strategien der Jugendlichen, die eine Ausbildung und einen Übergang ins Berufsleben gemäss ihren Interessen, Ambitionen und Kompetenzen anstreben, um ihre Einstiegschancen zu maximieren. Zudem sind diese Übergänge nicht völlig losgelöst von sozialen Einflussfaktoren. Die Herangehensweise der Einzelnen sowie strukturelle Rahmenbedingungen führen in Abhängigkeit von sozialen Faktoren zu unterschiedlichen Werdegängen, die tendenziell Ungleichheiten reproduzieren (Bourdieu & Passeron, 1970). Unterschiedliche Bildungsaspirationen und/oder Erfolge in Abhängigkeit von der Herkunft, dem Migrationshintergrund oder dem Geschlecht sind manifeste Grössen in dieser Übergangsphase (Meyer & Bertschy, 2012; Häfeli & Schellenberg, 2009).

Bildungskarrieren, die das Ergebnis eines Abwägens von Vorgezeichnetem und Aspirationen darstellen (Doray, Picard, Trottier & Groleau, 2009b), sind weitgehend Unwägbarkeiten ausgesetzt. Während einige „Standard"-Wege häufig vorkommen, wächst die Anzahl atypischer Wege immer mehr (Pollien, 2010; Pollien & Bonoli, 2012). Bildungskarrieren, in denen Umorientierungen, Ausbildungsversuche, Wiederholungen und komplexe Berufseinstiege (z. B. Praktika, Phasen der Arbeitslosigkeit) vorkommen, nehmen in der Schweiz zu (Davaud, Mouad & Rastoldo, 2010; Bachmann Hunziker, Leuenberger Zanetta, Mouad & Rastoldo, 2014; Cattaneo, Donati & Galeandro Bocchino, 2009; Meyer, Hubka-Brunner & Keller, 2012); ebenso in anderen vergleichbaren Ländern: In Kanada gibt es innerhalb des Bildungssystems nur 45% kontinuierliche Karrieren (Doray & al., 2009a); auch in England und den Vereinigten Staaten nimmt die Vielfalt der Bildungskarrieren bei den Jugendlichen zu (Bloomer & Hodfinson, 2000; Hagedorn, 2012) und in Frankreich verlässt einer von vier Jugendlichen das Laufbahnmodell, das ihm von der schulischen Einrichtung vorgeschlagen wurde (Boudesseul, Coinaud, Grelet & Vivent, 2008).

Mit diesem Blick auf die Übergangsphase, die sich an der Schnittstelle zwischen Bildungspolitik, Ausbildungsstrukturen, Anforderungen der Arbeitswelt und Strategien der Jugendlichen (und ihrer Familien) befindet, ist es möglich, die Funktionsweise der Berufsausbildung in Genf beginnend von den ersten Bildungsabsichten nach der obligatorischen Schule bis zum Übergang ins Erwerbsleben oder an eine Hochschule zu analysieren.

2 Quellen der Untersuchungen: Analyse der Genfer Situation

Die vorliegenden Ergebnisse stammen aus Studien, die vom Service de la recherche en éducation (SRED) in den letzten zehn Jahren meist im Auftrag des Département de l'instruction publique (DIP) des Kantons Genf durchgeführt wurden. Diese Studien basieren auf zwei Informationsquellen.

Ausgehend von der Schuldatenbank des Kantons Genf, welche die Ausbildungssituation von Jugendlichen erfasst, wurden Längsschnittstudien durchgeführt. Diese Studien beziehen sich auf den Übergang zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II (Rastoldo, Kaiser & Alliata, 2005; Davaud & Rastoldo, 2012a) und insbesondere auf den Eintritt in die berufliche Bildung sowie den Ausbildungsverlauf (Rastoldo, Evrard & Amos, 2007; SRED, 2010). Einige Statistiken wurden aktualisiert, um ihre Stabilität im Zeitverlauf zu gewährleisten. Darüber hinaus scheinen die analysierten Verläufe in dieser Studie recht repräsentativ für die Gesamtsituation zu sein. Manche Ergebnisse der Studie (vor allem bezüglich der Absolventen) zeigen, dass die Mobilität der Genfer zwischen den Kantonen während ihrem Ausbildungsverlauf niedrig ist, was auf die geographische Lage des Kantons zurückzuführen ist, und dass sich die Mobilitäten im Wesentlichen auf den Kanton Vaud konzentrieren (vor allem, um die EPFL zu besuchen).

Weiterhin wurden den Jugendlichen Fragebögen ausgehändigt. Vor allem zwei Erhebungen dienten als Referenz. Die eine (Kaiser & Rastoldo, 2007), bei der die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I ein Monat vor Ende der Schulpflicht befragt wurde (N=3295), thematisiert die Art und Weise, wie sie sich orientieren (Teil 3.1.1); die andere (Davaud & Rastoldo, 2012b; Bachmann Hunziker & al., 2014), bei der die Gesamtheit der Absolventen der Sekundarstufe II befragt wurde (N=4798), beschreibt die Situation 18 Monate nach Erhalt des Abschlusses (Teil 3.3). Alle Forschungsberichte sowie die verschiedenen Fragebögen können auf der Internetseite des SRED eingesehen werden[3].

3 Ergebnisse

Die Ergebnisse sind in drei Teile gegliedert: Die Übergänge zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II sowie die Bedingungen beim Eintritt in die berufliche Bildung; die Verläufe von Ausbildungen in der Sekundarstufe II, die zu beruflichen Zertifikaten führen; und die Situation der Jugendlichen 18 Monate

3 http://www.geneve.ch/sred/publications/

nach Erhalt ihres Zertifikats (Übergänge in das Erwerbsleben und an die Hochschulen).

3.1 Der Eintritt in die berufliche Bildung

Die Aspirationen nach der obligatorischen Schule zeigen drei stark strukturierte Dynamiken (Abbildung 1). Ungefähr einer von zwei Jugendlichen zieht den gymnasialen Zweig im Jahr nach dem *Cycle d'orientation* (CO)[4] in Erwägung, tatsächlich schlagen aber ungefähr 80% derjenigen, die „berechtigt" sind, den gymnasialen Weg ein. Demnach ist festzustellen, dass die Verbindung zwischen obligatorischer Schule und dualer Ausbildung nahezu verschwindet: Weniger als 5% beginnen nach dem CO eine duale Ausbildung. Ungefähr 15% der Jugendlichen gelingt es nach der obligatorischen Schule nicht, direkt in eine qualifizierende Ausbildung einzumünden; sie besuchen zu Beginn der Sekundarstufe II eine Übergangsmassnahme.

4 Der *Cycle d'orientation* im Kanton Genf umfasst die letzten drei Schuljahre der obligatorischen Schule.

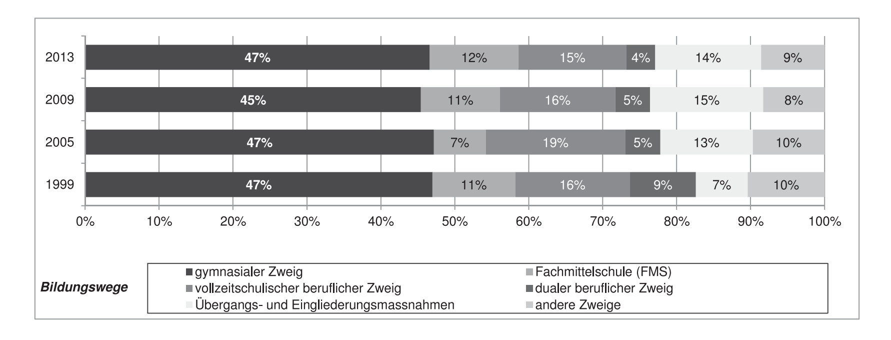


Abbildung 1 Tatsächliche Verläufe der Schüler nach der letzten Klasse im CO…

	Wiederholung CO	Gymnasialer Zweig	Berufsausbildung inkl. Maturität	Vollzeitschulische Berufsausbildung EFZ	Duale Berufsausbildung EFZ	Berufsausbildung EBA	FMS	Eingliederungsmassnahme n	Andere (nicht in einer Genfer Schule, Privatschule etc.)	Insgesamt
A versetzt (N=2580)		78%	9%	2%	1%		7%	0%	3%	100%
A nicht versetzt (N=263)	13%		1%	26%	6%		43%	5%	6%	100%
B mit mind. 1 starkem Niv. (Dt. oder Mathe.) versetzt (N=561)	1%	6%	4%	41%	5%	<1%	38%	1%	5%	100%
B mit mind. 1 starkem Niv. (Dt. oder Mathe.) nicht versetzt (N=115)	3%	0%	0%	5%	2%		7%	74%	10%	100%
B mit zwei normalen Niv. (Dt. und Mathe.) versetzt (N=292)	1%			5%	8%	<1%	6%	77%	3%	100%
B mit zwei normalen Niv. (Dt. und Mathe.) nicht versetzt (N=174)	21%		1%	0%	10%	3%	0%	60%	9%	100%
Insgesamt (N=3985)	**2%**	**51%**	**7%**	**9%**	**3%**	**<1%**	**13%**	**11%**	**4%**	**100%**

… nach dem schulischen Niveau, für den Jahrgang, der im Juni 2013 den CO verlässt (N = 3985).

Anmerkungen: Die Daten stammen aus der Schuldatenbank des Kantons Genf und des CO (Versetzungsstatus). In der unteren Zeile wurden nur Schüler gezählt, die zu „normalen" Gruppierungen gehören und die bewertet wurden. Schüler aus spezifischen Sektionen, Gastschüler oder Schüler mit unvollständiger Bewertung wurden nicht berücksichtigt. Die schulischen Niveaus sind aufgeschlüsselt nach Gruppierung (A, höhere Anforderungen; B, geringere Anforderungen) sowie nach Versetzung am Schuljahresende und in der Gruppe B zusätzlich danach, ob man in einem anspruchsvolleren Niveau in Deutsch und/oder in Mathematik ist. Diese Abstufung lässt sich global wie ein Massstab für den zunehmenden schulischen Schwierigkeitsgrad lesen.

Die Präferenz für das Gymnasium folgt einer langjährigen und stabilen Entwicklung; die Hinwendung zur dualen Ausbildung ist seit langem schwach ausgeprägt und tendiert dazu, noch weiter abzunehmen, wohingegen sich immer mehr den Übergangsmassnahmen zuwenden, die zunehmend Jugendliche aufnehmen, die

nach dem CO die Eingangsvoraussetzungen für schulische Ausbildungen nicht erfüllen und die den Anforderungen des dualen Ausbildungsmarktes nicht gerecht werden. In der beruflichen Bildung werden zu diesem Zeitpunkt vor allem Ausbildungen angestrebt, die vollzeitschulisch und oft in Kombination mit der beruflichen Maturität angeboten werden. Hier finden sich etwas weniger als 20% einer Schülerkohorte wieder.

3.1.1 Bedingungen der Verläufe

Die Ursachen dieser Verlaufsmuster sind sowohl institutioneller Natur als auch abhängig von den Orientierungsstrategien der Jugendlichen.

Die obligatorische Schule in Genf ist institutionell nicht sehr selektiv; ein grosser Teil der Jugendlichen kann entsprechend den gymnasialen Zweig in Erwägung ziehen. Die Tatsache, dass 80% der berechtigten Jugendlichen diesen Weg tatsächlich wählen, ist keine Genfer Besonderheit, die waadtländischen Schüler machen es genauso (Stocker, 2011). Die Besonderheit in Genf besteht in dem grossen Anteil an Schülern, die diesen Weg in Erwägung ziehen können (fast zwei Drittel eines Jahrgangs).

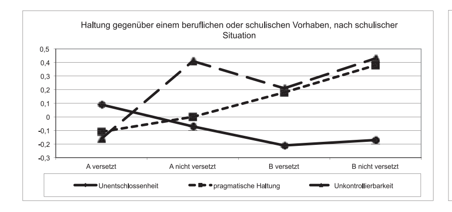
Die Jugendlichen betrachten den gymnasialen Weg oft als denjenigen mit den meisten anschliessenden Bildungsoptionen, insbesondere weil er den direkten Zugang zu den Universitäten eröffnet. Diese Denkweise ist der Art und Weise, wie sich Absichten am Ende des CO entwickeln, sehr ähnlich (Kaiser & Rastoldo, 2007).

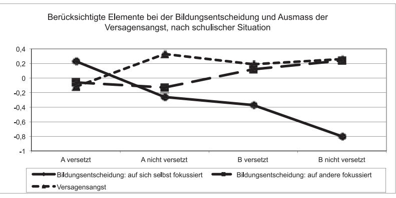
Vier Dimensionen strukturieren die beruflichen oder schulischen Vorhaben der Schüler[5]. Die erste ist eine allgemeine, eher abwartende Erkundungshaltung, in der die Schüler anderen (Eltern, Freunden, Lehrkräften, etc.) zuhören, ihre Vorhaben diskutieren und Vorschlägen gegenüber offen sind. Diese Dimension ist bei allen Schülertypen gleichermassen verbreitet[6].

Die anderen Dimensionen der Entwicklung eines Bildungsvorhabenss (Abbildung 2) unterscheiden Schülergruppen, die nach schulischem Niveau klassifiziert werden (A, anspruchsvollere Gruppe, vs. B, weniger anspruchsvoll; und am Ende der Sekundarstufe I versetzt oder nicht).

5 Die Dimensionen gehen aus Hauptkomponentenanalysen hervor.

6 Aufgrund des nicht diskriminierenden Charakters wird diese Dimension in Abbildung 2 nicht dargestellt.





Anmerkungen: Die Abbildungen fassen einen Katalog an Meinungsfragen zusammen und werden für jede Gruppe ausgehend vom Durchschnitt der zentrierten und reduzierten Faktorenstände gebildet. Die kommentierten Unterschiede basieren auf Varianzanalysen von zwei Faktoren (Gruppe A vs. Gruppe B; versetzte Schüler vs. nicht versetzte Schüler) bei einem Schwellenwert von $p<.01$. Die Homogenität der Varianzen wurde getestet und im Zweifel wurden die Effekte durch nicht-parametrische Tests bestätigt (Mann-Withney). Gruppe A versetzt: N = 2150: Gruppe A nicht versetzt: N = 192; Gruppe B versetzt: N = 679; Gruppe B nicht versetzt: N = 246.

Abbildung 2 Die Determinanten der Orientierung am Ende der Sekundarstufe I.

Unter Gefühl der *Unkontrollierbarkeit* werden Antworten zusammengefasst wie „ich habe manchmal den Eindruck, dass mir alles entgleitet“ oder „jedes Mal, wenn ich Pläne angehe, hindert mich etwas oder jemand daran, sie zu realisieren“. Während versetzte Schüler der Gruppe A dieses Gefühl kaum haben, ist es vor allem typisch für nicht versetzte, aber auch für versetzte Schüler der Gruppe B.

Manche Jugendliche empfinden ihre aktuelle Situation noch als vage und zögern im Hinblick auf ein Vorhaben entsprechend oder erklären, dass sie noch nicht genügend darüber nachgedacht haben. Dieses Gefühl der *Unentschlossenheit* entspricht eher den Schülern der Gruppe A als denen der Gruppe B.

Die *pragmatische Haltung* wird bekundet durch Antworten wie „es bringt nichts, sich die Zukunft auszumalen, was zählt ist die Gegenwart“; „es bringt nichts, Pläne zu machen, man muss sich der Arbeit anpassen, die man findet“. Die Schüler der Gruppe B sind eher „pragmatisch“ als diejenigen der Gruppe A, und genauso verhält es sich bei den nicht versetzten Schülern im Vergleich zu den versetzten Schülern.

Die Schüler schätzten eine weitere Reihe an Aspekten ein, welche die Orientierungsentscheidungen möglicherweise strukturieren. Zwei zentrale Dimensionen bilden die Varianz der Antworten ab. Die *Fokussierung auf sich selbst* stellt zum Beispiel die Frage in den Vordergrund, wie stark sie sich auf die eigenen intellektuellen Fähigkeiten oder auf die eigenen Interessen konzentrieren. Sie betrifft vor allem versetzte Schüler der Gruppe A. Die *Fokussierung auf andere* betont eher die Ratschläge aus dem familiären Umfeld, was Familie, Freunde oder sogar

Lehrkräfte über die jeweilige Person denken. Sie ist vor allem charakteristisch für Schüler der Gruppe B.

Eine andere Zusammenstellung an Fragen, welche die Risiken eines schulischen Versagens oder die Angst vor Arbeitslosigkeit thematisieren, lässt eine Dimension erkennen, die mit *Versagensangst* zusammenhängt, die bei versetzten Schülern der Gruppe A merklich geringer ist.

Die Schüler, die ihre obligatorische Schulzeit ohne besondere schulische Schwierigkeiten beenden (versetzte Schüler der Gruppe A), nehmen bezüglich ihrer Aspirationen im Allgemeinen eine explorative Haltung ein. Selten geht damit ein konkretes Vorhaben einher, doch der Jugendliche, der denkt (oder weiss), dass er Zeit hat, um ein Vorhaben zu entwickeln, und der sich als Meister seines Schicksal betrachtet, kontrolliert die Situation. Das Interesse am gymnasialen Zweig bringt einige Vorteile mit sich: Ein hohes Anforderungsniveau, eine starke soziale Anerkennung, eine generalistische Ausbildung und viele Möglichkeiten zur Umorientierung. Diejenigen, die über ihre Wahl entscheiden können, bevorzugen zu diesem Zeitpunkt ihres Bildungsweges oft eine konstruktive und beherrschte Unentschlossenheit, durch die der Entscheidungsprozess verzögert wird.

Das andere Extrem stellen Schüler in einer schwierigen Situation dar, in der ihnen ihre Zukunft entgleitet, die sie kaum mit ihren Aspirationen verbinden können (dennoch sind sie weniger „unentschlossen" als die besten Schüler). Sie nehmen die Zukunft an, hängen sehr von anderen sowie von Gelegenheiten ab, die sich bieten könnten. Dass sie häufig Übergangsmassnahmen besuchen, spiegelt diese Umstände der Orientierungsschwierigkeiten für diese Schüler gut wider.

Tabelle 1 Situation der Schüler, die im Jahr 2012 (31.12.) in der ersten Klasse der Sekundarstufe II und in Übergangsmassnahmen waren, im Jahr 2013.

	Zweite Klasse im selben Bildungsgang	Erste Klasse im selben Bildungsgang (Wiederholung)	Wechsel des Bildungsganges (Umorientierung)	Ohne Ausbildung in Genf
Gymnasium (N= 2'689)	70%	12%	15% (7% wechseln in einen beruflichen Zweig, insbesondere mit Berufsmaturität)	3%
Fachmittelschule (N=960)	61%	14%	9% (8% wechseln in den beruflichen Zweig, insbesondere EFZ dual)	16%
Schulische Berufsausbildung (N=989)	56%	18%	17% (6% wechseln in den beruflichen Zweig, insbesondere EFZ dual)	8%
Duale Ausbildung (N=1517)	70%	10%	3% (2% wechseln in den beruflichen Zweig, insbesondere EBA)	17%
Ausbildung inklusive Berufsmaturität (dual und schulisch) (N=612)	72%	4%	21% (18% wechseln in den beruflichen Zweig, insbesondere vollzeitschulisch)	2%
Eidgenössisches Berufsattest (N=190)	74%	3%	4% (im wesentlichen EFZ dual)	19%
Übergangsmassnahme (N=846)	15% bleiben ein zweites Jahr in einer Übergangsmassnahme		46% (31% wechseln in den beruflichen Zweig: 15% EFZ dual, 9% EFZ schulisch und 7% EBA)	39%

Anmerkungen: Die Daten stammen aus der Schuldatenbank des Kantons Genf. Wechsel des Berufes oder der Sektion innerhalb eines Bildungsganges wurden nicht gezählt. Die Jugendlichen ohne Ausbildung in Genf haben entweder den Kanton verlassen (Mobilität zwischen Kantonen oder international) oder ihre Ausbildung temporär oder definitiv abgebrochen. Umorientierungen aus der beruflichen Bildung heraus finden in Richtung allgemeinbildender, privater oder spezialisierter Ausbildungen statt.

3.1.2 Umorientierungen nach dem ersten Jahr in der Sekundarstufe II

Zwischen der gymnasialen Präferenz der einen und der Schwierigkeit der anderen, in qualifizierende Zweige der Sekundarstufe II einzumünden, sind die beruflichen (vor allem dualen) Ausbildungen etwas marginalisiert, was aber nicht endgültig ist. In dem Jahr, das dem Eintritt in die Sekundarstufe II folgt, gibt es

zahlreiche Umorientierungen, Anpassungen und grundlegende Richtungswechsel (Tabelle 1). Nach einem Jahr Erfahrung in einem Zweig der Sekundarstufe II oder in einer Übergangsmassnahme hat mehr als die Hälfte eines Jahrgangs einen nicht-linearen Ausbildungsverlauf zu Beginn der Sekundarstufe II[7] (Wechsel des Bildungsganges, Wechsel des Berufes, Wiederholung, Durchlaufen einer Übergangsmassnahme, vorläufige oder endgültige Unterbrechung der Ausbildung insgesamt), sei es aufgrund der schulischen Ergebnisse oder weil eine Entscheidung gereift ist.

Drei Bewegungen fassen die Bildungsverläufe zu Beginn der Sekundarstufe II zusammen: Relativ häufige Wiederholungen der 1. Klasse der Sekundarstufe II, vor allem für Ausbildungen, die in der Schule stattfinden; eine grosse Anzahl an Umorientierungen, die oftmals in berufliche Bildungswege münden; und vorzeitige Abbrüche nach einem Jahr in der Sekundarstufe II, obwohl der Übergang zwischen dem CO und der Sekundarstufe II recht integrativ ist. Tatsächlich kommt es gerade zu diesem Zeitpunkt zu den meisten Ausbildungsabbrüchen, vor allem nach einer Übergangsmassnahme, aber auch nach einem Jahr in der dualen Ausbildung oder der Fachmittelschule (FMS) (Petrucci & Rastoldo, 2014).

Ein Jahr nach dem Beginn der Sekundarstufe II werden die Pläne, die am Ende der obligatorischen Schule gefasst wurden, in einer zweiten Stufe des Orientierungs-Auswahl-Prozesses weitgehend korrigiert. Im ersten Anlauf wenden sich die Jugendlichen eher Schulen zu, die allgemeinbildenden Ausbildungen anbieten, wobei sie das höchstmögliche Anforderungsniveau anstreben. Im Folgejahr finden zunehmend Umorientierungen hin zu beruflichen, häufig dualen, Ausbildungen statt, wobei manchmal das Ausbildungsniveau angepasst wird. Von denen, die eine Übergangsmassnahme besuchen, mündet im Folgejahr fast die Hälfte in eine qualifizierende Ausbildung, aber fast genauso viele unterbrechen ihre Ausbildung nach einem Übergangsjahr.

Dieser „zwei-phasige“ Eintritt in die Sekundarstufe II veranschaulicht eine Logik der Versuche und der Anpassungen, in der Pläne, die ein Maximum an offenen Möglichkeiten lassen, bevorzugt werden. Die Orientierung erscheint entsprechend als ein iterativer Prozess, in dem sich die Anforderungen der Umwelt und die Aspirationen der Jugendlichen wechselseitig beeinflussen und der den Beginn der Ausbildungen auf der Sekundarstufe II weitgehend überschattet.

7 51% der nicht-linearen Verläufe von Jugendlichen, die im Schuljahr 2011-2012 in die Sekundarstufe II eingetreten sind. Quelle : Schuldatenbank des Kantons Genf.

3.2 Die Berufsbildungsverläufe

Die vergangene Zeit zwischen dem Austritt aus dem CO und dem Erhalt des EFZ ist ein Indikator, der es ermöglicht, die Linearität der Ausbildungsverläufe zu erfassen (Tabelle 2). Je mehr sie von der theoretischen Dauer der vorgesehenen eidgenössischen Verordnung (je nach Beruf 3 oder 4 Jahre für ein EFZ) abweicht, desto eher sind die schulischen Verläufe komplex und von Unterbrechungen der Schulzeit, von Umorientierungen oder von Wiederholungen geprägt.

Tabelle 2 Tatsächliche Dauer der Ausbildungen bis zum Erhalt eines EFZ.

Anteil des Schüler, die nach Abschluss des *Cycle d'orientation* einen Bildungsweg eingeschlagen haben, der zu einem Abschluss auf Sekundarstufe II führt.
Die Dauer ihres Bildungswegs

	theoretische Dauer	entspricht der theoretischen Dauer	+1 Jahr	+ 2 Jahre	+ 3 Jahre	+ 4 Jahre	+ 5 Jahre	+ 6 Jahre	+ 7 Jahre oder mehr	durchschnittliche Dauer (in Jahren und Zehnteljahren)	durchschn. Dauer – theoret. Dauer (in Jahren und Zehnteljahren)
EFZ dual	4 Jahre	20%	22%	21%	14%	9%	9%	5%	1%	6,2	2,2
EFZ Vollzeit	4 Jahre	48%	30%	12%	5%	1%	1%	2%	1%	5,0	1,0
EFZ insgesamt	**4 Jahre**	**35%**	**27%**	**16%**	**9%**	**5%**	**5%**	**3%**	**1%**	**5,5**	**1,5**
EFZ dual	3 Jahre	7%	16%	18%	17%	16%	12%	7%	8%	6,2	3,2
EFZ Vollzeit	3 Jahre	28%	38%	16%	3%	4%	4%	3%	4%	4,7	1,7
EFZ insgesamt	**3 Jahre**	**14%**	**23%**	**17%**	**13%**	**12%**	**9%**	**6%**	**4%**	**5,7**	**2,7**

Anmerkungen: Die EFZ für Erwachsene wurden von der Analyse ausgeschlossen. Des Weiteren haben 24% der Absolventen eines EFZ (395 Jugendliche) während ihrer Schulzeit keinen Genfer CO besucht und wurden daher nicht berücksichtigt.

Von den Absolventen eines 3-jährigen EFZ haben es tatsächlich nur 14% innerhalb von 3 Jahren nach dem Ende des CO erhalten, die durchschnittliche Dauer liegt bei 5.7 Jahren, ist im Schnitt also um 2.7 Jahre höher. Die schulischen Verläufe der Absolventen eines 4-jährigen EFZ weichen von der theoretischen Dauer etwas weniger stark ab. Mehr als ein Drittel der Jugendlichen erhält es 4 Jahre nach dem CO und die durchschnittliche Abweichung beträgt 1.5 Jahre (gut halb so lang wie für die 3-jährigen EFZ).

Die Dauer variiert auch in Abhängigkeit von der Art des EFZ. EFZ, die vollzeitschulisch absolviert werden, wurden schneller erworben als die EFZ auf alternierenden Wegen, insbesondere weil die dualen Ausbildungen in Genf nur selten direkt nach dem CO begonnen werden (siehe Abschnitt 3.1).

Eine Reihe an „Markierern“ ermöglicht es, die Komplexität der Wege von Inhabern eines beruflichen Abschlusses zu beschreiben. Beachtliche Unterschiede kommen je nach Abschluss zum Vorschein (Tabelle 3).

Die Inhaber einer im EFZ integrierten beruflichen Maturität sind diejenigen, die während ihres Bildungsweges die wenigsten Umwege gemacht haben. Fast einer von zwei Absolventen hat einen linearen Bildungsweg hinter sich und Wiederholungen sind selten (4%). Von Umorientierungen während der Sekundarstufe sind 38% von ihnen betroffen. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um den Besuch einer gymnasialen Ausbildung vor dem Beginn einer beruflichen Maturität. Ungefähr einer von fünf Absolventen hat während seinem Bildungsweg eine Unterbrechung der Schulzeit erlebt.

Im Gegensatz dazu haben Absolventen eines EBA schwierigere Verläufe hinter sich. Sie haben während der obligatorischen Schule oftmals spezialisierten Unterricht besucht (44%) und sind nach dem CO häufig in Übergangsmassnahmen abgezweigt. Der Anteil an linearen Verläufen ist marginal (12%) und mehr als vier von zehn Absolventen haben die Schulzeit unterbrochen.

Auf dem Niveau EFZ sind die Profile je nach Art der Ausbildung (dual *vs.* vollzeitschulisch) verschieden. Jugendliche, die eine alternierende Ausbildung absolvieren, erleben im Laufe ihrer Bildungskarriere mehr Wiederholungen (19%), mehr Unterbrechungen der Schullaufbahn (46%) und mehr Besuche von Übergangsmassnahmen (27%) als ihre Kameraden, die sich für ein vollzeitschulisches EFZ entschieden haben. Umorientierungen vor dem Beginn einer EFZ-Ausbildung betreffen dagegen alle Absolventen eines EFZ im nahezu gleichen Verhältnis. Die Art dieser Umorientierungen ist jedoch unterschiedlich. Während die dualen EFZ-Inhaber in der Sekundarstufe II zunächst die FMS besucht haben, waren diejenigen, die ihr EFZ schulisch erworben haben eher im gymnasialen Bildungszweig (27%). Hervorzuheben ist auch, dass 31% der Absolventen des dualen Systems davor eine schulische Berufsausbildung besucht haben.

Tabelle 3 Merkmale des Ausbildungsverlaufes je nach Art des beruflichen Abschlusses.

	EFZ vollzeit-schulisch (n=363)	**EFZ dual** (n=739)	**EBA** (n=81)	**Berufliche Maturität innerhalb eines EFZ** (n=134)
1. Wiederholung während einer qualifizierenden Ausbildung	12%	19%	14%	4%
2. Temporäre Unterbrechung während der Sekundarstufe II	15%	46%	43%	19%
3. Umorientierung während der Sekundarstufe II	51%	55%	4%	38%
Davon 3.1 Besuch der FMS	*12%*	*32%*	*2%*	*6%*
3.2 Besuch des Collège	*27%*	*13%*		*31%*
3.3 Wechsel von einer Vollzeitberufsausbildung in eine duale		*31%*		*7%*
4. Besuch von Übergangsmass-nahmen	8%	27%	57%	2%
5. Anteil an linearen Verläufen	28%	8%	12%	47%
6. Anteil an Jugendlichen, die bereits einen Abschluss haben	10%	14%		9% *
7. Besuch von spezialisiertem Unterricht (Primarstufe oder Sekundarstufe I)	2%	6%	44%	

* Exkl. EFZ, die mit einer beruflichen Maturität einhergehen.

Anmerkungen: Berücksichtigt wurden nur Absolventen, die ihre obligatorische Schulzeit in Genf abgeschlossen haben. Die Inhaber von EFZ für Erwachsene wurden ausgeschlossen. Die beruflichen Maturitäten wurden im Wesentlichen vollzeitschulisch erworben und die EBA im dualen Modus. Die Prozentsätze, die in der Tabelle angegeben werden, sind nicht kumulativ, die gleiche Person kann in mehreren Kategorien auftauchen.

Man muss auch betonen, dass ungefähr einer von zehn Absolventen ein EFZ nach dem Erhalt eines ersten Abschlusses erwirbt (EBA oder ein anderes EFZ, aber vor allem ein Zeugnis der FMS). Die berufliche Ausbildung ist daher zum Teil auch eine zweite Ausbildung auf der Sekundarstufe II.

Auch je nach Berufsfeld variiert die Zeit bis zum Erhalt eines EFZ sehr stark (Tabelle 4). Die Absolventen der Berufsfelder „Bau“, „Technik“ und „Kunstgewerbe“ haben linearere Verläufe (die tatsächliche Dauer ist nahe an der theoretischen Dauer). Dagegen brauchen Absolventen im Gesundheitswesen oder im sozialen Bereich mit einer Abweichung von 4.4 Jahren im Verhältnis zur theoretischen Dauer mehr Zeit, um ein EFZ zu erhalten.

Mehrere Aspekte können die höhere Dauer der Ausbildungen im Feld „Gesundheit und Soziales“ erklären. Bei den Schülern haben nahezu sechs von zehn Absolventen eine FMS besucht, bevor sie sich für ein EFZ im Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“ entschieden haben, und 38% von ihnen haben bereits ein anderes Zertifikat (vorwiegend einen Abschluss der FMS) erworben. Darüber hinaus können das Absolvieren von vorbereitenden Praktika sowie die begrenzte Anzahl an Ausbildungsplätzen im Gesundheitswesen Jugendliche zwingen, ein Jahr zu warten, bevor sie die gewünsche Ausbildung beginnen können, was momentan den grossen Anteil an Unterbrechungen der Schullaufbahn erklärt (67%).

Tabelle 4 Abweichung zwischen der tatsächlichen und der theoretischen Dauer einer Ausbildung (EFZ), nach Berufsfeld.

Berufsfelder	**Abweichung von der theoretischen Dauer (in Jahren)**
Kunstgewerbe (n=76)	1.4
Handel (n=563)	2.7
Bau (n=168)	2.0
Dienstleistungen, Hotel- und Gaststättengewerbe (n=68)	2.5
Technik (n=216)	1.6
Natur und Umwelt (n=26)	3.1
Gesundheit und Soziales (n=119)	4.4
Insgesamt (n=1236)	**2.5**

Diese komplexen Ausbildungsverläufe sind für manche Ergebnis einer bewussten Entscheidung, insbesondere die Präferenz für eine schulische Ausbildung nach dem CO, um z. B. eine anspruchsvolle Berufswahl auszuprobieren, die anschliessend verlassen wird, um sich neu zu orientieren (siehe Abbildung 2 „Unentschlossenheit“). Andere, die zahlreicher sind, erleiden diese längeren Wege eindeutig.

Diese setzen sich aus mehreren Versuchen zusammen, um trotz fortwährenden schulischen Schwierigkeiten in eine Ausbildung zu gelangen oder sich dort zu halten. Entscheidung oder Kontrolle über das eigene Schicksal haben hier nur wenig Platz (siehe Abbildung 2 „Unkontrollierbarkeit" und „pragmatische Haltung"). Diese Umwege im Bildungsverlauf werden entsprechend, so die Annahme, unterschiedlich erlebt. Beim ersten Mal sind Umorientierungen wahrscheinlich einfacher zu akzeptieren, während beim zweiten Mal eher das Gefühl eines Scheiterns oder Leidens dominieren dürfte (Lamamra & Duc, 2013).

3.3 Verlauf nach dem Berufsabschluss

Der Übergangsprozess von Jugendlichen, die während den 18 Monaten nach Erhalt ihres Abschlusses ihren Berufsverlauf beschreiben, ist noch nicht abgeschlossen. Linearität ist hier nicht die Norm. Tatsächlich erlebt nur ein Drittel der Jugendlichen den Verlauf zwischen dem Abschluss und der Situation 18 Monate später als direkt und denkt, dass diese Situation im Folgejahr stabil bleiben wird. Die Wege der anderen Absolventen sind durch Übergangsaktivitäten (Ausbildung, Arbeitsplatz, Arbeitssuche, Sprachpraktikum) gekennzeichnet. Sie denken, dass sich ihre Situation im Folgejahr verändern wird.

Dieser Moment des Übergangs wird nach Art des Abschlusses durch die generelle Orientierung (Fortsetzung der Ausbildung oder Eingliederung in den Arbeitsmarkt) und durch die Qualität des Übergangs ins Erwerbsleben erfasst. Diese wird durch das Risiko gemessen, sich 18 Monate nach dem Abschluss auf Arbeitssuche zu befinden, was die Indikatoren der Qualität des Übergangs ins Erwerbsleben insgesamt gut zusammenfasst[8].

Generell hat einer von zwei Genfer Absolventen eineinhalb Jahre nach dem Erhalt seines beruflichen Zertifikats einen Arbeitsplatz gefunden, 12% von ihnen sind auf Arbeitssuche (Abbildung 3). In 29% der Fälle entscheiden sich die Absolventen für weiterführende Bildungsmassnahmen. Ungefähr 10% der Jugendlichen sind während der Suche in einer anderen Situation. Diese letztgenannte Kategorie umfasst vor allem diejenigen, die Bürgerpflichten (Militär- oder Zivildienst) wahrnehmen oder die im Rahmen eines Sprachaufenthaltes reisen. Diese Situationen sind meistens vorübergehend.

8 Die anderen Indikatoren beziehen sich vor allem auf die Vertragsart, auf die Erwerbsquote und auf den Beschäftigungsstatus.

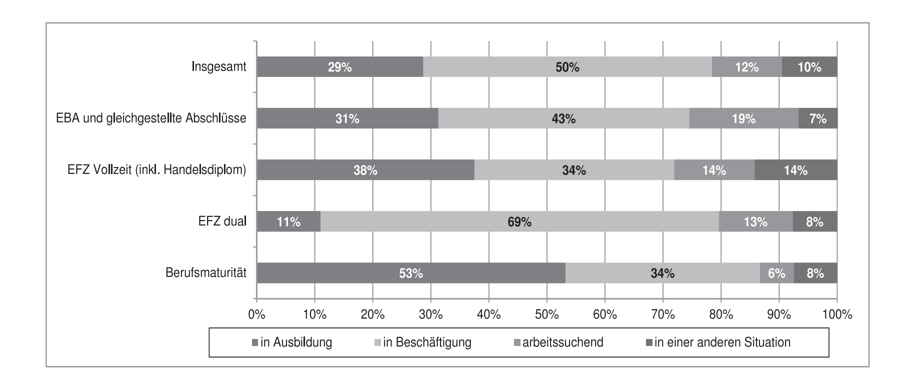


Abbildung 3 Situation der Genfer Inhaber eines Berufsabschlusses 18 Monate nach dessen Erhalt, nach Art des Abschlusses.

Die Verläufe nach dem Abschluss variieren merklich nach Art des beruflichen Zertifikats. Vor allem die dualen EFZ und in geringerem Ausmass die EBA sind eher auf einen Übergang ins Erwerbsleben ausgerichtet, dagegen münden die EFZ, die vollzeitschulisch erworben werden, und die Berufsmaturitäten (vor allem, wenn sie vollzeitschulisch erworben werden) häufiger in eine Fortsetzung der Ausbildung.

Eine logistische Regression ermöglicht es, die Faktoren, welche die Situation nach dem Abschluss (Tabelle 5) beeinflussen, besser zu erfassen. Die Modelle legen den Fokus einerseits auf den Gegensatz zwischen der Fortsetzung des Bildungsweges und dem Eintritt ins Erwerbsleben (Beschäftigung oder Arbeitssuche), andererseits auf die Wahrscheinlichkeit, 18 Monate nach dem Berufsabschluss arbeitssuchend oder beschäftigt zu sein.

Bei ansonsten gleichen Bedingungen erkennt man in der Ausrichtung der Jugendlichen die strukturierende Rolle des Abschlusses. Das duale EFZ ist der Archetyp der Ausbildung, die zur Aufnahme einer Berufstätigkeit führt. Es ist nicht nur stärker auf die Berufstätigkeit ausgerichtet, auch das Risiko der Arbeitslosigkeit ist geringer. Die Berufsmaturität ist deutlich mehr auf eine Fortsetzung des Bildungsweges ausgerichtet. Obwohl sie ursprünglich geschaffen wurde, um den Zugang zu den Fachhochschulen zu ermöglichen, wird die Berufsmaturität auch als zusätzlicher Vorteil im Hinblick auf den Übergang ins Erwerbsleben genutzt, was das geringere Arbeitslosigkeitsrisiko bestätigt. Ein EFZ, das schulisch absolviert wird, prädestiniert eher für eine Fortsetzung des Bildungsweges als eine duale Ausbildung.

Tabelle 5 Wahrscheinlichkeit des Eintritts in das Erwerbsleben (vs. Fortsetzung des Bildungsweges) 18 Monate nach Erhalt des Berufsabschlusses und Wahrscheinlichkeit, 18 Monate nach Erhalt des Berufsabschlusses beschäftigt zu sein (vs. arbeitssuchend).

erklärende Variablen	Effekt Modell 1 (Erwerbsleben vs. Ausbildung)	Exp(B) Modell 1 relative Chancen für den Eintritt ins Erwerbsleben (vs. Ausbildung) 18 Monate nach dem Berufsabschluss	Effekt Modell 2 (Arbeitssuche vs. Beschäftigung)	Exp(B) Modell 2 relatives Risiko, 18 Monate nach dem Berufsabschluss arbeitssuchend zu sein (vs. beschäftigt)
Art des Abschlusses				
EFZ dual	*réf.*		*réf.*	
EFZ Vollzeit und Handelsdiplom	++	0,2	++	2,2
Berufsmaturität	++	0,1	ns	-.-
EBA-eidg. Anlehr-Attest und gleichgestellte Abschlüsse	++	0,2	++	3,1
Geschlecht				
weiblich	*réf.*		réf.	
männlich	++	0,7	ns	-.-
Sozioprofessionelle Kategorie				
Mittlere sozioprof. Kategorie	*réf.*		*réf.*	
Höhere sozioprof. Kategorie	+	0,7	ns	-.-
Niedrige sozioprof. Kategorie	*ns*	-.-	ns	-.-
Tätigkeitsfeld				
Handel	*réf.*		*réf.*	
Kunstgewerbe	*ns*	-.-	+	1,8
Bau	++	2,9	++	0,5
Natur und Umwelt	++	2,1	+	0,3
Gesundheit und Soziales	++	3,1	++	0,1
Nahrungs-, Hotel- und Gaststättengewerbe	*ns*	-.-	ns	-.-
Technik	*ns*	-.-	ns	-.-
Migrationshintergrund				
Frankophon	*réf.*		*réf.*	
in der CH geboren und nicht frankophon	*ns*	-.-	ns	-.-
anderswo geboren und nicht frankophon	*ns*	-.-	ns	-.-

Anmerkungen: Der Prozentsatz der in Modell 1 erklärten Varianz ist 27%. Effekt = „++" $p<0.01$; „+" $p<0.05$; „ns" nicht signifikant. Der Prozentsatz der in Modell 2 erklärten Varianz ist 12%. Effekt = „++" $p<0.01$; „+" $p<0.05$; „ns" nicht signifikant

Auf dem Arbeitsmarkt ist das Risiko der Arbeitslosigkeit dagegen höher. Eine im Wesentlichen schulische Laufbahn macht den Übergang ins Erwerbsleben ein wenig schwieriger, während sie die Fortsetzung des Bildungsweges begünstigt. Das EBA führt häufig zu einer Fortsetzung der Ausbildung und wird zu einer Art Propädeutikum für ein EFZ. Diejenigen, die ihre Ausbildung nach dem EBA beenden, haben es relativ schwer, mit einem gering qualifizierenden Abschluss auf einem anspruchsvollen Arbeitsmarkt Fuss zu fassen. Darüber hinaus erhalten sie im Schnitt ein geringeres Salär als die Inhaber von dualen EFZ, wenn sie eine Beschäftigung aufnehmen (Kammermann, Balzer & Hättich, 2013).

Das Tätigkeitsfeld spielt auch eine Rolle. Die Bereiche „Gesundheit und Soziales", „Bau" und „Natur und Umwelt" sind eher auf den Arbeitsmarkt ausgerichtet und bleiben von Phasen der Arbeitssuche relativ gesehen verschont. Dagegen scheint das Kunstgewerbe mehr arbeitssuchende Jungabsolventen aufzuweisen.

Wie es auch schon für die Gesamtschweiz festgestellt wurde (Scharenberg & al., 2014), absolvieren Jugendliche, die aus einem begünstigten Umfeld kommen, häufiger ein Studium. Der Übergang zwischen der Berufsbildung und einem nachfolgenden Studium ist wie der Rest des Bildungssystems von einer gewissen Chancenungleichheit geprägt. Jugendliche Männer nehmen nach einem beruflichen Abschluss häufiger ein Studium auf, jugendliche Frauen, die nach der Sekundarstufe II ein Studium aufnehmen möchten, besuchen häufiger generalistische Studiengänge (Bachmann Hunziker & al., 2014).

Für die zwei Modelle, die hier vorgestellt wurden, ist der Migrationshintergrund bei ansonsten gleichen Bedingungen nicht signifikant. Ausserdem zeigt die Analyse der notwendigen Zeit bis zur ersten Berufsausübung in Genf (76% der beschäftigten Jugendlichen haben ihren Arbeitsplatz in weniger als 3 Monaten gefunden) keinen Unterschied in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund.

4 Diskussion

Dieser kurze Überblick über berufliche Ausbildungswege im Kanton Genf offenbart einige Aspekte der Funktionsweise der Sekundarstufe II. Während die Institution Ausbildungswege postuliert, die durch klar definierte und mit Blick auf die schulischen Ergebnisse vernünftige Berufswahlentscheidungen geregelt werden, die in prinzipiell lineare Ausbildungsverläufe münden sollen, demonstriert das Beispiel Genf die Strategie der Jugendlichen, die sich für Wege entscheiden, die selten in Verbindung zu einem konkreten beruflichen Vorhaben stehen. Sie entwickeln ihren Qualifizierungsweg etappenweise in Abhängigkeit von aufeinanderfolgenden Erfahrungen und überwiegend während der Sekundarstufe II. Die Bildungswege sind entsprechend häufig lang und geprägt von Versuchen, Nachprüfungen, Umorientierungen und sogar Neuanfängen; aber anders gesehen sind sie offener und weniger starr. Sie bieten den Jugendlichen Handlungsspielräume in der Festlegung ihrer Ausbildung. Die Berufsbildung kommt entsprechend oft an zweiter Stelle nach einem Versuch in einer allgemeinbildenden Ausbildung, die mit 15 Jahren häufig bevorzugt wird, oder – für diejenigen, die nicht über die notwendigen Kompetenzen verfügten, um in eine qualifizierende Ausbildung einzumünden – nach einer Nachqualifizierung in einer Übergangsmassnahme.
Die Jugendlichen werden in den verschiedenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II sicherlich ausgebildet, aber die Abweichung zwischen „theoretischen“ und „tatsächlichen“ Verläufen zeigt, bis zu welchem Grad das Bildungssystem letztlich durch die Jugendlichen geformt wird, deren Verhalten nicht immer den institu-

tionellen Vorgaben entspricht. Sowohl das allgemeinbildende als auch das berufsbildende Bildungssystem lässt sich folglich als sozialer Raum begreifen, in dem die Jugendlichen nach ihren eigenen Kriterien eine wichtige Rolle bezüglich ihrer zukünftigen sozialen Positionierung spielen. Diesbezüglich veranschaulichen die Ereignisse, welche die Bildungsverläufe der Jugendlichen je nach Abschluss prägen, die Orientierungsbedingungen (insbesondere die Präferenz für die schulische Ausbildung nach dem CO), die schulischen Niveaustufen (die Berufsmaturität wird oft nach einem Versuch auf dem Gymnasium gewählt, das EBA als recht logische Folge einer Übergangsmassnahme) und die Anforderungen des Bildungssystems und des Arbeitsmarkts (temporäre Unterbrechungen, die je nach Bereich häufig und vor allem der notwendigen Zeit geschuldet sind, bis eine Ausbildung gefunden wird oder die Zugangsvoraussetzungen wie beispielsweise Pflichtpraktika erfüllt werden).

Dieser sequentielle Orientierungsprozess, der ein Produkt der Spannung zwischen institutionellen Möglichkeiten und Strategien der Akteure darstellt, könnte wahrscheinlich stärker in der Organisation der Sekundarstufe II berücksichtigt werden. Dies könnte zum Beispiel durch eine viel grössere Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen zum Ausdruck kommen (zum Beispiel mit Hilfe von Übergängen, von partiellen Anerkennungen vorgängiger Erfahrungen, von kapitalisierbaren Einheiten[9]), welche vor allem den gefährdetsten Jugendlichen mehr Halt in ihrem oft kurvigen Bildungsweg geben würde und welche vielleicht die Dauer des Bildungsweges reduzieren könnte.

Diese komplizierten Verläufe nehmen in den Anliegen der schulischen Autoritäten im Übrigen einen wichtigen Platz ein. Sie stehen dabei im Spannungsfeld zwischen dem Willen, die Ausbildungsverläufe fliessender zu gestalten, der sich sowohl aus einer ökonomischen Sorge ergibt als auch aus dem Bestreben, schwache Jugendliche vor chaotischen Bildungswegen zu bewahren, und dem Willen zur Integration aller bis zu einem Abschluss, indem jugendlichen Schulabbrechern (wenn nötig) Lösungen zur Umorientierung vorgeschlagen werden, damit sie einen ersten Abschluss erwerben, was einige Bildungswege entsprechend verlängert. Die Verringerung an Umorientierungen erscheint im Übrigen in den Zielen des Haushaltsplans 2015 (République et canton de Genève, 2014).

Beim Austritt aus der Berufsbildung auf Sekundarstufe II zeichnen sich einige Konturen deutlich ab. Zunächst existiert das Risiko eines vorzeitigen Ausbildungsabbruchs: Der grösste Anteil an Ausbildungsabbrüchen findet nach beruflichen Übergangsmassnahmen und während dualen Ausbildungen auf Niveau

9 Wie beispielsweise bei der „competency-based education", die sich in einigen Hochschulausbildungen entwickelt (Mendenhall, 2012).

EFZ und EBA statt. Nicht nur der Eintritt in die duale Berufsausbildung ist für einige Jugendliche mit schulischen Schwierigkeiten eine Herausforderung, sondern auch der Verbleib in einer Ausbildung, die nicht von allen gemeistert wird. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, Hilfs- und Begleitangebote für Jugendliche in einer beruflichen Ausbildung zu entwickeln, um sich dem Ziel zu nähern, dass fast alle eines Altersjahrgangs einen Abschluss erlangen (Rastoldo, Davaud, Evrard & Silver, 2012; Petrucci & Rastoldo, 2014).

Die Fortsetzung des Bildungsweges wird für alle Abschlüsse belegt. Insgesamt setzt einer von drei Absolventen seine Ausbildung fort. Das heisst, dass das EBA für einige sehr wohl ein Sprungbrett zu einem EFZ darstellt, und dass die Unterscheidung zwischen allgemeinbildenden Bildungsgängen, die auf die Fortsetzung des Bildungsweges ausgerichtet sind, und beruflichen Bildungsgängen, die ins Erwerbsleben führen, weitgehend verschwimmt. Jede berufliche Ausbildung kann etwa genutzt werden, um ins Erwerbsleben einzutreten oder ein nachfolgendes Studium aufzunehmen. Die Berufsmaturität, die fast gleichermassen auf Berufstätigkeit wie auf Bildung ausgerichtet ist, veranschaulicht diese doppelte Verwendung eines Abschlusses gut. Das Risiko der Arbeitslosigkeit ist in Genf für alle hoch, aber der festgestellte Abstand zwischen Inhabern eines dualen EFZ und einer Berufsmaturität einerseits und den Inhabern eines EFZ, das in einer beruflichen Schule erworben wurde, und eines EBA andererseits, zeigt, dass es vorteilhaft ist, sich eine höhere Kompetenz und/oder betriebliche Erfahrung zertifizieren zu lassen, um einen Arbeitsplatz zu finden.

Schliesslich stellt sich die Frage, ob die Situation in Genf spezifisch ist oder mit dem übereinstimmt, was anderswo geschieht. Zwei Aspekte unterscheiden die Situation recht deutlich: Eine Präferenz für schulische Bildungsoptionen, egal ob allgemein- oder berufsbildend, und eine recht moderate schulische Selektion in der Sekundarstufe I, was es einer grossen Zahl an Jugendlichen ermöglicht, sich mit 15 Jahren für den gymnasialen Zweig zu entscheiden. Ansonsten ähneln die Mechanismen in etwa dem, was sich in der Schweiz beobachten lässt (Amos & al., 2003; Meyer, Hupka-Brunner & Keller, 2012). Bildungswege werden komplexer und länger. Nach der Berufsbildung wird der Bildungsweg häufiger fortgesetzt, insbesondere aufgrund der Bedeutung der Berufsmaturität (auch wenn ihr in Genf oft ein gymnasialer Versuch vorausgeht). Die Berufsbildung nimmt vor allem nach Übergangsmassnahmen auch Jugendliche in schwierigen Situationen auf, die Mühe haben, in eine Ausbildung zu kommen und/oder sich darin bis zu einem ersten Zertifikat zu halten. Die Berufsbildungsverläufe in Genf, die insgesamt der allgemeinen Dynamik ähneln, zeigen einige Aspekte jedoch sehr viel deutlicher.

Literatur

Amos, J., Böni, E., Donati, M., Hupka, S., Meyer, T. & Stalder, B. (2003). *Parcours vers les formations postobligatoires. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE.* Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.

Bachmann Hunziker, S., Leuenberger Zanetta, S., Mouad, R. & Rastoldo, F. (2014). *Que font les jeunes 18 mois après l'obtention de leur diplôme de niveau secondaire II ? Etat des lieux dans les cantons de Vaud et de Genève*. Genève, Lausanne : SRED, URSP.

Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris : PUF.

Billet, S. & Johnson, G. (2012). *Experiences of School Transitions: Policies, Practice and Participant*. Dordrecht : Springer.

Bloomer, M. & Hodfinson, P. (2000). Learning Careers: Continuity and Change in Young People's Dispositions to Learning. *British Educational Research Journal, 26*(5), 583-597.

Boudesseul, G., Coinaud, C., Grelet, Y. & Vivent, C. (2008). Réversibilité et chemins de traverse en formation initiale. In B. Cart, J.-F. Giret, Y. Grelet & P. Werquin (Eds.), *Derrière les diplômes et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi* (pp. 211-221). Marseille : CEREQ.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

Camilleri, C. (1986). Identité et changements sociaux. Point de vue d'ensemble. In P. Tap (Ed.), *Identités et changements sociaux*. Paris : Privat.

Cattaneo, A., Donati, M. & Galeandro Bocchino, C. (2009). Quinze ans en 1992, trente ans aujourd'hui. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 31*(2), 229-248.

Cuisinier, J.-F., Caraglio, M., Durand, B., Galicher, A. & Saguet, M. (2013). *Les parcours des élèves de la voie professionnelle.* Paris : Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.

Davaud, C., Mouad, R. & Rastoldo, F. (2010). *Situation des diplômés de l'enseignement public genevois, 18 mois après l'obtention de leur titre. Volée 2007.* Genève : SRED.

Davaud, C. & Rastoldo, F. (2012a). La massification de l'enseignement secondaire II et ses effets à l'âge de la nouvelle «maturité», 1998-2008. In Ch. Magnin & Ch.-A. Muller (Eds.), *Enseignement secondaire formation humaniste et société. XVIe - XXIe siècle* (pp. 237-252). Genève : Slatkine.

Davaud, C. & Rastoldo, F. (2012b). *Situation des diplômés de l'enseignement public genevois, 18 mois après l'obtention de leur titre. Volée 2009.* Genève : SRED.

De Broucker, P., Gensbittel, M. & Mainguet, C. (2000). Déterminants scolaires et analyse de la transition. Namur : Service des études et de la statistique.

Doray, P., Comoe, E., Trottier, C., Picard, F., Murdoch, J., Laplante, B., Moulin, S., Marcoux-Moisan, M., Groleau, A. & Bourdon, S. (2009a). *Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien. Note 4: Projet transitions (Vol. 45).* Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Doray, P., Picard, F., Trottier, C. & Groleau, A. (2009b). *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles (Vol. 44).* Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle, *Education et sociétés, 1*(7), 23-36.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

Guichard, J. (2013). Comment aider les jeunes formés dans une école malade de l'orientation à s'orienter dans la vie ? *L'orientation scolaire et professionnelle, 42*(2), 181-198.

Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009). *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque*. *Rapport 29B*. Berne : CDIP.

Hagedorn, L.S. (2012). How to define retention: A new look at an old problem. In A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: Formula for Student Success* (pp. 81-99). Lanham, MD : Rowman & Littlefield Publishers.

Kaiser, C., & Rastoldo, F. (2007). *Les conditions d'orientation des élèves en fin d'école obligatoire : de la préférence des uns à l'adaptation aux circonstances des autres*. Genève : SRED.

Kammermann, M., Balzer, L. & Hättich, A. (2013), Des professionnels satisfaits de leur AFP, *Panorama, 27*(6), 16.

Keller, A., Hupka-Brunner, S. & Meyer, T. (2010). *Parcours de formation post-obligatoire en Suisse : les sept premières années.* Bâle : Unibasel, TREE.

Kraus, W. (1998). La fin des grands projets : le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue. *L'orientation scolaire et professionnelle, 27*-(1), 105-121.

Lamamra, N. & Duc, B. (2013). Entrée dans le monde du travail : une expérience de la souffrance. *Revue économique et sociales*, *72*(2), 65-79.

Marcia, J.-E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology, 3*, 551-558.

Masdonati, J., Lamamra, N., De Puy, J. & Gay-des-Combes, B. (2007). Les enjeux identitaires de la formation professionnelle duale en Suisse : un tableau en demi-teinte. *Formation emploi, 100*, 15-29.

Masdonati, J. & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation, *L'orientation scolaire et professionnelle, 41*(2), 229-253.

Mendenhall, R. (2012). *What is competency-based education ?* Consulté le 19 août 2014 sur http://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning-_b_1855374.html

Meyer, T. & Bertschy, K. (2012). The long and winding road from education to labour market: the TREE cohort six years after leaving compulsory school. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. Stalder (Eds.), *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE* (pp. 92-119). Zürich : Seismo.

Meyer, T., Hupka-Brunner, S. & Keller, A. (2012). Ausbildungs und Erwerbsverläufe des PISA 2000/TREE-Kohorte : Synopsis 2000-2007. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. Stalder (Eds.), *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE* (pp.86-91). Zürich : Seismo.

OCDE (1996). *Regards sur l'éducation – Analyse*. Paris : OCDE.

OCSTAT (2014). *Entreprises en relation avec un organisme de promotion économique et emplois, selon l'activité économique, en 2012*. Récupéré le 19 août 2014 de http://www.ge.ch/statistique/tel/domaines/06/06_02/t_06_02_4_03.xls

OFPC (2014). *La formation professionnelle à Genève. Constats et données chiffrées 2014*. Genève : Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue.

OFS (2014a). *Parcours et transitions - Formations professionnelles et générales au degré secondaire II.* Consulté le 19 août 2014 sur http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.404102.4034.html?open=104

OFS (2014b). *Indicateurs de la formation. Diplômes et compétences - Taux de maturité*. Consulté le 19 août 2014 sur http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.405102.4045.html

OFS (2014c). *Indicateurs de la formation. Conditions d'enseignement et d'apprentissage - Entreprises formatrices.* Consulté le 19 août 2014 sur http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.403302.4033.html?open=104#104

Padiglia, S. (2005). *Les transitions dans les itinéraires de formation*. Neuchâtel : IRDP.

Padiglia, S. (2007). Itinéraires de transition et solutions transitoires en Suisse. In M. Behrens (Ed.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure* (pp. 13-21). Neuchâtel : IRDP.

Perret-Clermont, A.-N. & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente, 1,* 12-15.

Petrucci, F. & Rastoldo, F. (2014). *Jeunes abandonnant prématurément leur formation au secondaire II à Genève. Note d'information du SRED N°62*. Genève : SRED.

Piorunek, M. (2007). L'élaboration des projets à l'adolescence : Etude empirique auprès d'adolescents polonais. *L'orientation scolaire et professionnelle, 36*(2), 251-271.

Pollien, A. (2010). Faire une pause ou bifurquer ? Essai de typologie des trajectoires de formation. *Education et sociétés, 26*(2), 123-143.

Pollien, A. & Bonoli, L. (2012), *Parcours de formation : analyse des trajectoires de formation des personnes résidant en Suisse. FORS Working Paper Series, 2*. Lausanne : FORS.

Rastoldo, F., Kaiser, C. & Alliata, R. (2005). *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport II : Choix d'options au CO et orientations au secondaire II vus par les élèves. Transitions entre les degrés 6 et 9 vues par des directions de collèges.* Genève : SRED.

Rastoldo, F., Evrard, A. & Amos, J. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport I : Entrée en formation professionnelle et parcours de formation des diplômés*. Genève : SRED.

Rastoldo, F., Davaud, C. Evrard, A. & Silver, R. (2012). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport IV : les apprentis en difficultés dans leur formation et les dispositifs de soutien*. Genève : SRED.

République et canton de Genève (2014). *Projet de budget 2015. Tome 1.* Genève : Etat de Genève.

Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T. & Hupka-Brunner, S. (2014). *Parcours de formation de l'école obligatoire à l'âge adulte. Survol des résultats de l'étude longitudinale suisse TREE, partie I*. Bâle : TREE.

SECO (2014). *La situation sur le marché du travail en janvier 2014*. Berne : Secrétariat à l'économie.

SRED (2010). *La dynamique de la formation professionnelle. Indicateurs de la formation professionnelle à Genève 2008/2009.* Genève : Service de la recherche en éducation.

Stocker, E. (2011). *Regard rétrospectif sur le gymnase vaudois*. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.

Werquin, P. (1996). De l'école à l'emploi : les parcours précaires. In S. Paugam (Ed.). *L'exclusion, l'Etat des savoirs*. Paris : La Découverte.

Teil III: Berufliche Laufbahn

Übergang in den Arbeitsmarkt nach einer Attestausbildung

Claudia Hofmann & Kurt Häfeli

Zusammenfassung

Mit der Einführung der zweijährigen Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) sollten die Arbeitsmarktfähigkeit der Absolventen und Absolventinnen und die Durchlässigkeit zu weiterführenden Ausbildungen im Vergleich mit der ehemaligen Anlehre verbessert werden. Die Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH) führte dazu im Zeitraum 2006-2012 eine Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten in vier Branchen (Gastronomie, Detailhandel, Hauswirtschaft und Schreinerei) durch. Zentral war dabei u.a. die Frage, ob sich das Ausbildungsgefäss sowohl für Lernende aus Regelklassen wie aus Sonderklassen eignet und wie sich die jeweiligen beruflichen Laufbahnen nach dem Abschluss weiterentwickeln. Es zeigt sich, dass die Lernenden aus Sonderklassen/-schulen etwas zufriedener mit ihrer Ausbildungssituation sind und sich weder im schulischen noch im betrieblichen Umfeld zu stark belastet fühlen. Sie haben zwar einen erschwerten Einstieg direkt nach Abschluss (höhere Erwerbslosigkeit, häufiger Temporäranstellungen), ihre Situation verbessert sich jedoch zum dritten Befragungszeitpunkt hin. Neben der schulischen Herkunft sind weitere Faktoren für die berufliche Integration von Bedeutung, wie z.B. die psychische Gesundheit, die Beurteilung der Lehrbetriebssituation, Werthaltungen in Bezug auf die Arbeit, schulische Leistungen und die schulische Belastung.

K. Häfeli et al. (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf*,
DOI 10.1007/978-3-658-10094-0_8,

Abstract

With the introduction of the two-year apprenticeship with Federal VET Certificate, the labor market ability of the graduates and the permeability to continuing education ought to be improved. In the period of time from 2006 to 2012, the University of Applied Science in Special Needs Education Zurich (HfH) carried out a longitudinal study with three measuring times in four economic sectors (gastronomy, retail sales, home economics, joinery). One important question was if the new type of apprenticeship is suitable for both the learners from regular classes and from special needs classes and how the respective careers will develop after leaving school. The results show that the learners from special needs classes are somewhat more satisfied with their training situation and do not feel too much burdened whether in their school nor in their working environment. They do, however, have a more difficult start immediately after leaving school (higher unemployment, more frequently temporary jobs), but their situation is improving towards the third questioning point of time. Besides the school background, further factors are important for the vocational integration such as for instance mental health, the situation in the training companies, values with regard to work, and performances and stress at VET-school.

Résumé

L'introduction de la formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale (AFP) visait à améliorer l'employabilité des diplômés et l'accès aux formations continues comparé à l'ancienne formation élémentaire. Entre 2006 et 2012, la Haute Ecole pour la pédagogie curative à Zurich (HfH) a effectué une étude longitudinale avec trois mesures dans quatre branches (gastronomie, commerce de détail, économie domestique et menuiserie). Une des questions centrales, c'était si le type de formation est approprié aux apprenants tant de classes régulières que de classes spécialisées ainsi que la question comment les orientations professionnelles des deux groups se développent après le diplôme. On constate que les apprenants des classes/écoles spécialisées sont un peu plus satisfaits avec leur situation de formation et qu'ils ne se sentent surchargé ni dans le contexte scolaire ni dans le contexte de l'entreprise. Immédiatement après le diplôme, leur entrée est plus difficile (plus de chômage, plus de contrats à durée déterminée), mais leur situation s'améliore vers la troisième mesure. Outre la provenance scolaire, d'autres facteurs influencent

l'intégration professionnelle, comme p. ex. la santé psychique, l'évaluation de la situation dans l'entreprise, les valeurs par rapport au travail, les résultats scolaires et la charge scolaire.

1 Ausgangssituation und Fragestellungen der HfH-Längsschnittstudie

Der Übergang von der Schule in die Ausbildung und in den Arbeitsmarkt ist eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben, die sich in der Adoleszenz und im jungen Erwachsenenalter stellen (Grob & Jaschinski, 2003). Für die betroffenen Jugendlichen bedeutet dieser Kontextwechsel einerseits eine Stimulation und Bereicherung, andererseits müssen erhebliche Anpassungsleistungen an die neue Situation vollbracht werden (Elfering, Semmer, Tschan, Kälin, & Bucher, 2007; Neuenschwander, Gerber, Frank, & Rottermann, 2012). Trotz einer breiten Palette von Ausbildungsmöglichkeiten bleibt in der Schweiz fast jeder zehnte junge Erwachsene ohne anerkannte Ausbildung auf der Sekundarstufe II (OECD, 2013). Das bildungspolitische Ziel von 95% erfolgreichen Abschlüssen auf Sekundarstufe II bis 2015 ist somit noch nicht erreicht. Besonders gefährdet sind in dieser Phase Jugendliche mit einer Behinderung oder Beeinträchtigung und Jugendliche aus problematischen familiären Verhältnissen und mit Migrationshintergrund (Felkendorf & Lischer, 2005; Häfeli & Schellenberg, 2009; Heinz, 2002; Hupka, Sacchi, & Stalder, 2006; Neuenschwander & Grunder, 2010; OECD, 2000). Als Risikogruppe gelten auch Jugendliche aus einem Schultyp mit niedrigeren Anforderungen, z.B. aus Sonderklassen oder Sonderschulen (Eckhart & Sahli Lozano, 2014; Gyseler, 2008).

Vor rund zehn Jahren (2004) trat ein neues Berufsbildungsgesetz in Kraft, das mit der schrittweisen Einführung der Grundbildung mit Eidgenössischem Berufsattest (EBA) für diese Gruppen von Jugendlichen etliche Neuerungen mit sich brachte (siehe Kap. 1 Thematische Einführung und Überblick). Diese zweijährige Ausbildung „dient der Vermittlung von Qualifikationen zur Ausübung eines Berufs mit einfacheren Anforderungen" (www.sddb.ch) und wird mit einem standardisierten Qualifikationsverfahren abgeschlossen. Ziel ist es, die Arbeitsmarktfähigkeit und Durchlässigkeit zu weiterführenden Ausbildungen (speziell zum Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis EFZ) zu verbessern. Lernende, deren Ausbildungserfolg gefährdet ist, werden zudem durch eine „fachkundige individuelle Begleitung" (FiB) gestützt. Die Grundbildungen mit EBA haben sich inzwischen mit 54 in Kraft getretenen Verordnungen (Stand September 2014) und

rund 11‘000 Lernenden (1. und 2. Lehrjahr, Bundesamt für Statistik 2012/2013) zu einem bedeutsamen Ausbildungsgefäss entwickelt.

Von Beginn weg wurde die berufliche Grundbildung mit EBA aber auch kritisch beobachtet, da man befürchtete, leistungsschwächere Lernende könnten von den erhöhten Anforderungen im neuen Ausbildungsgefäss überfordert sein (Lischer, 2005). Vor diesem Hintergrund initiierte die Hochschule für Heilpädagogik Zürich zwei Längsschnittstudien in vier Branchen - Detailhandel/Gastronomie (2006-2010) und Hauswirtschaft/Schreinerei (2009-2012). Im folgenden Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, wie sich die schulische Herkunft auf die Ausbildungssituation und die weitere berufliche Laufbahn auswirkt: Wie zufrieden sind Jugendliche aus Sonderklassen oder -schulen mit ihrer Ausbildungssituation und wie belastet fühlen sie sich in der Berufsfachschule und im Betrieb im Vergleich mit Jugendlichen, die vor Ausbildungsbeginn eine Regelklasse besucht haben? Wie unterscheidet sich die berufliche Laufbahn nach Ausbildungsabschluss zwischen diesen beiden Gruppen und welche Faktoren sind hier weiter relevant?

2 Einflussfaktoren auf frühe berufliche Laufbahnen

2.1 Der Einfluss der schulischen Herkunft

Das schweizerische Schulsystem ist im internationalen Vergleich nach wie vor eines der selektivsten und die Zuweisung zu Schultypen erweist sich an verschiedenen Schlüsselstellen der frühen beruflichen Laufbahn als bedeutsamer Faktor (Häfeli & Schellenberg, 2009; Neuenschwander, 2014). Bereits in der obligatorischen Schulzeit stellen verschiedene Schultypen trotz programmierter Durchlässigkeit unterschiedliche Entwicklungsmilieus dar (Hupka-Brunner & Wohlgemuth, 2014) und beeinflussen so u.a. Lernangebote, Selbstwirksamkeitserwartungen, Leistungsmotivation und berufliche Ambitionen (Pinquart, Juang, & Silbereisen, 2003). Lernende mit besonderem Förderbedarf haben auch in einem integrativen Kontext ein vergleichsweise tieferes schulisches Fähigkeitsselbstkonzept (Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen, & Sempert, 2012).

Die Bedeutung des Schultyps bei der Lehrstellensuche ist demgegenüber umstritten: Auf der einen Seite wird argumentiert, dass für Betriebe nicht primär der Schultyp entscheidend ist, sondern oft wichtiger, ob eine Person motiviert ist und in eine bestimmte Funktion und ins Team passt (Imdorf, 2014; Neuenschwander, 2014). Andererseits fungiert der Schultyp für viele Betriebe als Leistungslabel, um abschätzen zu können, ob Bewerber/-innen den schulischen Teil der Ausbildung

bestehen können (Hupka-Brunner & Wohlgemuth, 2014; Imdorf, 2014). Damit lässt sich im Bewerbungsprozedere Zeit- und Aufwand sparen (Eckhart & Sahli Lozano, 2014), was sich insbesondere für Grossbetriebe als relevant erwies (Moser, 2004). Besonders hoch sind dadurch die Hürden für Lernende aus Sonderklassen und Sonderschulen (Eckhart & Sahli Lozano, 2014; Gyseler, 2008) und oft bleibt v.a. für Sonderschüler/-innen als Alternative nur eine Ausbildung im geschützten Rahmen (Fasching, 2013). Zudem finden sich Lernende aus Real- oder Sonderklassen häufiger in Ausbildungsberufen mit niedrigerem Anforderungsniveau (Hupka-Brunner & Wohlgemuth, 2014) und nicht in ihrem Wunschberuf (Eckhart, Blanc, & Sahli, 2010).

Auch die Ausbildungssituation wird von Lernenden aus Sonderklassen/-schulen kritischer beurteilt. Sie verfügen ausserdem über ein kleineres soziales Netz und ein niedrigeres Fähigkeitsselbstkonzept im Vergleich mit Lernenden aus Regelklassen (Eckhart & Sahli Lozano, 2014). Besorgniserregend ist weiter der Befund, dass die Lehrabbruchquoten in Berufen mit tieferem Anforderungsniveau (z.B. EBA-Ausbildung) markant höher sind als in Berufen mit höherem Anforderungsniveau (Stalder & Schmid, 2006; Stern, Marti, von Stokar, & Ehrler, 2010) und der Schultyp auch die Wiedereinstiegschancen nach einer Lehrvertragsauflösung massgeblich beeinflusst (Schmid & Stalder, 2007, 2008). Insgesamt ist das Risiko, ausbildungslos zu bleiben bei Lernenden aus Schultypen mit tieferen Anforderungen deutlich erhöht (Bertschy, Böni, & Meyer, 2007; Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer, & Hupka-Brunner, 2014).

Inwieweit sich der vor der Ausbildung besuchte Schultyp darüber hinaus auf die Arbeitsmarktchancen auswirkt, ist noch wenig erforscht, wie auch insgesamt noch wenig bekannt ist über die Situation nach Abschluss einer zweijährigen Grundbildung mit EBA (Stern et al., 2010). In Analysen von TREE (Geier, Hupka-Brunner, & Gaupp, 2013) erweisen sich Schulnoten und das Niveau der abgeschlossenen Ausbildung als wichtig für einen erfolgreichen Übergang an der zweiten Schwelle, während der Schultypus vor Ausbildungsbeginn seinen Einfluss in multivariaten Analysen oft verliert.

2.2 Weitere Einflussfaktoren

Die schulische Herkunft ist nur einer von vielen Faktoren, die bei den verschiedenen Teil-Übergängen von der Schule in die Arbeitswelt eine Rolle spielen (vgl. Neuenschwander, 2014). Ob und wie weit sich die schulische Herkunft auf die Laufbahn auswirkt, ist somit „variabel und kontextabhängig" (Imdorf, 2014, S.43) und die berufliche Laufbahn ein Produkt individueller Biografien und Ent-

scheidungen, institutioneller Selektion und weiterer Kontextfaktoren (Häfeli & Schellenberg, 2009). Diskutiert werden im Folgenden der Einfluss (1) der sozialen Schicht und des Migrationshintergrunds, (2) der Ausbildungsbedingungen und (3) der individuellen Dispositionen.

(1) Trotz zahlreicher Studien ist die Ergebnislage zum Einfluss der sozialen Schicht auf die berufliche Laufbahn inkonsistent: Als erwiesen gilt, dass die soziale Herkunft sich bereits auf der Sekundarstufe I auf die Leistungen und die Vergabe von Übergangsempfehlungen auswirkt, somit in einem engen Zusammenhang mit dem Schultypus steht (z.B. Maaz & Neumann, 2014) und als Folge die Positionierung und das Niveau der Ausbildung beeinflusst (Häfeli & Schellenberg, 2009). Analysen der TREE-Längsschnittdaten zeigen weiter, dass ein tiefer sozioökonomischer Status das Risiko erhöht, ausbildungslos zu bleiben (Bertschy et al., 2007) und, dass sich ein hoher Sozialstatus der Eltern auf den erreichten Status im späteren Erwerbsberuf auswirkt (Gaupp, Geier, & Hupka-Brunner, 2012). Demgegenüber erweist sich eine höhere soziale Schicht in anderen Studien als wenig bedeutsam (Opheim, 2007) oder verzögert sogar den Einstieg in den Arbeitsmarkt (Geier et al., 2013; Rüfenacht & Neuenschwander, 2014)2014. Konsistenter sind dagegen die Ergebnisse zum Einfluss des Migrationshintergrunds: Migranten/-innen haben mehr Mühe einen passenden Ausbildungsplatz zu finden (Imdorf, 2014), schätzen ihre Ausbildungssituation kritischer ein (Müller, 2009), haben ein erhöhtes Risiko, ohne nachobligatorischen Bildungsabschluss zu bleiben (Scharenberg et al., 2014), mehr Schwierigkeiten an der „zweiten Schwelle“ (Geier et al., 2013) und schlechtere Aussichten auf dem Arbeitsmarkt (Seibert & Solga, 2005).

(2) Bezüglich Ausbildungsbedingungen ist Unterstützung im Ausbildungsumfeld wichtig, v.a. für Jugendliche mit schulischen oder anderen Schwierigkeiten (Hofmann & Schaub 2014). Sie beeinflusst erwiesenermassen u.a. die Kompetenzentwicklung in der Berufsfachschule (Neuenschwander, Frey und Gasser 2007), den Selbstwert (Linnehan, 2003) und die spätere Laufbahnzufriedenheit (Ng. et al 2005). Zum anderen tragen Autonomie und Vielfalt bei der Arbeit im Lehrbetrieb zu positiver Leistungseinschätzung, zu beruflicher Identifikation und Arbeitszufriedenheit bei (Humphrey, Nahrgang, & Morgenson, 2007; Ng, Eby, Sorensen, & Feldman, 2005), begünstigen berufliche Aspirationen (Hofmann, Stalder, Tschan, & Häfeli, 2014) und wirken sich positiv auf die spätere berufliche Integration aus (Stalder, 2012).

(3) Auf der Ebene der individuellen Dispositionen erweisen sich z.B. Persönlichkeitsmerkmale wie Extraversion, proaktives Verhalten, Kontrollüberzeugung oder tiefe Werte bei Neurotizismus (Ng et al 2005) oder Selbstwert und Durchsetzungsvermögen (Neuenschwander, Frey, & Gasser, 2007), Ausbildungsmotivation und beruflicher Zukunftsoptimismus (Lehmann & Seeber, 2007; Neuenschwan-

der et al., 2007) als relevant für die Arbeits- oder Ausbildungszufriedenheit. Weiter begünstigen erwartungsgemäss verschiedene kognitive Fähigkeiten (z.B. Lesekompetenz) oder Schulnoten die berufliche Laufbahn (Geier et al., 2013; Spiess Huldi, Häfeli, & Rüesch, 2006; Stalder, Meyer, & Hupka-Brunner, 2008). Dagegen erwiesen sich die Leistungen in Schule und Betrieb (unter Kontrolle anderer Faktoren wie Werte und Erwartungen) in einer anderen Studie (Neuenschwander, 2014) als nicht relevant für die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildung oder für die Wahl einer unstrukturierten Zwischenlösung.

2.3 Subjektive und objektive Indikatoren eines erfolgreichen Übergangs

Die erwähnten Forschungsergebnisse beziehen sich auf unterschiedliche „outcome"-Variablen und es stellt sich die Frage, was in unserem Zusammenhang ein erfolgreicher Übergang konkret bedeutet. „Geglückte Übergänge", so Hupka-Brunner und Wohlgemuth (2014), zeichnen sich durch eine Passung von institutionellen oder gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Kompetenzen bzw. Entwicklungspotentialen aus. Auch der Begriff „Arbeitsmarktfähigkeit" verweist auf eine Form von Passung und wird definiert als „relative Fähigkeit einer Person, unter Berücksichtigung der Interaktion zwischen ihren persönlichen Eigenschaften und dem Arbeitsmarkt eine Beschäftigung zu finden" (Raeder & Grote, 2003, S. 9). Inwieweit diese Passung hergestellt werden kann, lässt sich an verschiedenen Indikatoren messen, wobei oft zwischen „subjektivem Laufbahnerfolg" (z.B. Arbeitszufriedenheit) und „objektivem Laufbahnerfolg" (z.B. Lohn) unterschieden wird (Ng et al., 2005).

Heslin (2005) betont darüber hinaus, dass die unterschiedlichen Kontexte mitberücksichtigt werden sollten: Für die Ausbildungszeit sind das Durchhalten und der erfolgreiche Abschluss sowie der Einstieg in eine adäquate Arbeitsstelle oder eine Weiterbildung (z.B. eidg. Fähigkeitszeugnis) wichtige objektive Indikatoren (vgl. Häfeli & Schellenberg, 2009). Subjektive Indikatoren sind beispielsweise positive Leistungseinschätzungen in der Berufsfachschule und im Betrieb, die Ausbildungszufriedenheit und Verbundenheit mit dem Beruf (Hofmann & Häfeli, 2012) oder die spätere Arbeitszufriedenheit. Wie die Metaanalyse von Ng et al (2005) zeigt, beeinflussen soziodemografische Faktoren und „Humankapital" (z.B.Ausbildungs-/Arbeitserfahrungen) eher den objektiven Laufbahnerfolg, während betriebliche Unterstützung und stabile Persönlichkeitsmerkmale eher den subjektiven Laufbahnerfolg vorhersagen. Abbildung 1 fasst die für unseren Kontext relevanten Einflussfaktoren zusammen.

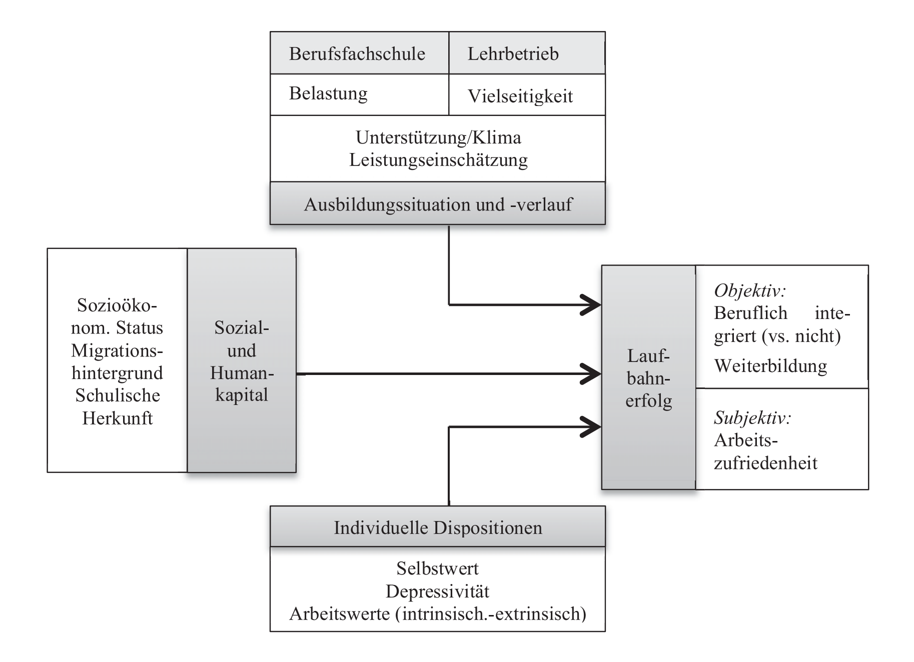


Abbildung 1 Einflussfaktoren auf die beruflichen Laufbahnen der EBA-Lernenden.

In unserem Kontext sind in Bezug auf den Einfluss der schulischen Herkunft verschiedene Szenarien denkbar: Jugendliche, welche die obligatorische Schulzeit in separierten Sonderklassen oder in einer Sonderschule absolvierten, sind im Vergleich mit Lernenden aus Regelklassen in der Ausbildung stärker gefordert und unter Umständen auch überfordert (vgl. Hofmann & Kammermann 2008). Andererseits interpretieren sie die Ausbildung möglicherweise eher als Chance und sind motivierter als Jugendliche aus Regelklassen. Die zusätzliche Unterstützung während der Ausbildung („fachkundige individuelle Begleitung") sollte zudem dazu beitragen, dass auch Lernende mit Schwierigkeiten die Ausbildung erfolgreich bewältigen und abschliessen können. Für die weitere Laufbahn ist zu vermuten, dass Absolventen/-innen unabhängig vom Schultyp dank der gesamtschweizerisch klar definierten Standards auf dem Arbeitsmarkt im Vergleich mit der früheren Anlehre bessere Karten haben, da künftige Arbeitgeber wissen, von welchen Kompetenzen sie bei diesen Jugendlichen ausgehen können. Im Arbeitsmarkt könnten somit die ungleichen Chancen aufgrund der früheren Separierung wieder ausgeglichen werden (vgl. auch Geier et al., 2013). In diesem Zu-

sammenhang spielen allerdings auch die Akzeptanz und Bekanntheit des neuen Ausbildungsgefässes bei potentiellen Arbeitgebenden sowie die aktuelle regionale Arbeitsmarktsituation eine grosse Rolle.

Für die anderen Faktoren gehen wir auf der Basis der zitierten Forschungsliteratur davon aus, dass (1) soziodemographische Faktoren nur marginal wirken, weil bereits in früheren Selektionsprozessen, insbesondere bei der Lehrstellensuche entscheidender, (2) die Ausbildungsbedingungen einen zusätzlichen positiven Einfluss haben bzw. Belastung während der Ausbildung sich negativ auf die beruflichen Ambitionen auswirkt (wobei wir für die beiden Lernfelder unterschiedliche Faktoren vorschlagen, vgl. Abb. 1 und Kap. 2.2.) und (3) individuelle Dispositionen (Selbstwert, Depressivität) den jeweils erwarteten Effekt haben und auf den „subjektiven Laufbahnerfolg“ einwirken (vgl. Ng et al, 2000).

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Organisation der Befragungen, Erhebungsdesign und –instrumente

Die erste Längsschnittstudie in den Branchen Gastronomie und Detailhandel (2006-2010) unter Einbezug der letzten Anlehrklassen wurde in Kooperation mit dem „Service de la Recherche en Éducation“ in Genf (SRED) durchgeführt und durch das SBFI mitfinanziert. Die Befragungen fanden in der Deutschschweiz, der französischsprachigen Schweiz und im Kanton Tessin statt. Die zweite Kohorte in den Branchen Hauswirtschaft und Schreinerei startete 2009 (bis 2012). Bei der Auswahl der Branchen wurden die damals wichtigen Branchen, gemessen an der Anzahl der Lehrverträge (gemäss Bundesamt für Statistik), berücksichtigt. Tabelle 1 zeigt die verschiedenen Erhebungszeitpunkte in ihrer zeitlichen Abfolge im Überblick, wobei nur die EBA-Lernenden dargestellt sind, da nur sie in den folgenden Analysen berücksichtigt wurden:

Tabelle 1 Erhebungsdesign im Überblick und Stichprobengrössen.

Befragte Personengruppen	2007	2008	2009	2010	2011	2012
EBA-Lernende Gastronomie und Detailhandel	T1 N=319	T2 N=211		T3 N=170		
EBA-Lernende Schreinerei und Hauswirtschaft			T1 N=206	T2 N=141		T3 N=98
Lehrpersonen	N=43		N=21			
Betriebliche Berufsbildende	N=47		N=65			
Arbeitgebende		N=30		N=40		

Die Erstbefragungen der EBA-Lernenden (2007) in den Branchen Gastronomie/Detailhandel und in der Schreinerei/Hauswirtschaft (2009) fanden kurz vor Ende ihrer Ausbildung statt und wurden schriftlich im Klassenverband durchgeführt. Ergänzend dazu wurden Einschätzungen von Lehrpersonen und betrieblichen Berufsbildenden erhoben (Hofmann & Häfeli, 2010; Hofmann & Kammermann, 2009; Kammermann, Amos, Hofmann, & Hättich, 2009). Ein Jahr nach Ausbildungsabschluss konnten rund zwei Drittel der ehemaligen Lernenden (N=352) wieder erreicht und telefonisch interviewt werden. Gleichzeitig fanden Telefoninterviews mit arbeitgebenden Betrieben statt. Zum dritten Befragungszeitpunkt (rund drei Jahre nach Ausbildungsabschluss) nahmen 268 Befragte wieder teil (51.1%) Zusätzliche Analysen ergaben keine systematischen Ausfälle bezogen auf die involvierten Variablen.

Der schriftliche Fragebogen der Erstbefragung (T1) und die telefonischen Befragungen (T2, T3) wurden in Anlehnung an die TREE-Befragung erstellt (Stalder, Meyer, & Hupka-Brunner, 2011) und enthielten folgende Skalen bzw. Items (vgl. Tabelle 2):

Tabelle 2 Quellen und Kennwerte der verwendeten Skalen und Items.

Skalen/Items		Quellen	Anzahl Items	Cronbach-α
Sozioökonomischer Status Familie (ISEI)		(Kammermann, Hofmann, & Hättich, 2009)	1	-
Migrationshintergrund		(Kammermann, Hofmann, et al., 2009)	1	-
Schulische Herkunft		(Kammermann, Hofmann, et al., 2009)	1	-
Unterstützung	Berufsfachschule Lehrbetrieb	(Frese, 1999; Zapf, 1983)	2 2	0.76 0.83
Belastung	Berufsfachschule Lehrbetrieb	(Prümper, Hartmannsgruber, & Frese, 1995; Semmer, Zapf, & Dunckel, 1999)	5 5	0.80 0.72
Klima	Berufsfachschule Lehrbetrieb	(Neuenschwander, 1998)	3 3	0.78 0.84
Vielseitigkeit	Berufsfachschule Lehrbetrieb	(Prümper et al., 1995; Semmer et al., 1999)	3 3	0.62 0.75
Leistungen (Selbsteinschätzung)	Berufsfachschule Lehrbetrieb	(Kammermann, Hofmann, et al., 2009)	2 1	0.78 -
Selbstwert		(Rosenberg, 1979)	4	0.72
Depressivität		(Rosenberg, 1979)	4	0.76
Berufliche Verbundenheit		(Neuenschwander, 1998)	4	0.86
Arbeitswerte intrinsisch		(Watermann, 2000)	5	0.74
Arbeitswerte extrinsisch		(Watermann, 2000)	4	0.62
(Arbeits-)zufriedenheit (T2, T3)		(Baillod, 1992)	1	-
Arbeitssituation (T2, T3)		(Kammermann, Hofmann, et al., 2009)	1	-

3.2 Beschreibung der Stichproben

Zum ersten Befragungszeitpunkt betrug das Durchschnittsalter der EBA-Lernenden 19.7 Jahre (SD=2.1 Jahre). Rund zwei Drittel der Befragten sind weiblich (62.5%), allerdings mit grossen Branchenunterschieden (Hauswirtschaft 96.2 %, Detailhandel 78.4%, Gastronomie 53.7% Schreinerpraktiker/-innen 9%).

Die folgenden Ergebnisse basieren auf den Angaben von 525 EBA-Lernenden zum ersten Befragungszeitpunkt (ohne Einbezug der Anlehrlinge), d.h. 185 angehenden Detailhandelsassistenten/-innen (35.2%), 134 Küchen- bzw. Restaurations- bzw. Hotelangestellten (25.5%), 106 Hauswirtschaftspraktiker/-innen (20.2%) und 100 Schreinerpraktiker/-innen (19.0%). Die Mehrheit der Befragten kommt aus der Deutschschweiz (83,4%), 11% aus der französischsprachigen Schweiz und 5.5% aus dem Kanton Tessin.

4 Ergebnisse

4.1 Schulische Herkunft und Ausbildungssituation

In der Hauswirtschaft ist der Anteil der Lernenden aus Sonderklassen/-schulen mit 51.0% am höchsten, gefolgt von der Schreinerei mit 21.4%, der Gastronomie mit 20.2% und dem Detailhandel mit nur 8.4%. Für die Branchen Detailhandel und Gastronomie zeigt ein Vergleich mit einer früheren Befragung der Anlehrlinge (Hofmann & Kammermann, 2009), dass der Anteil Lernender aus Sonderklassen/-schulen deutlich abgenommen hat (im Detailhandel von 34.7% auf 8.4%, in der Gastronomie von 46.8% auf 20.2%). Mehr als zwei Drittel der EBA-Lernenden absolvierten vor Ausbildungsbeginn eine oder mehrere Zwischenlösungen. Unterschiede nach schulischer Herkunft lassen sich bei dieser Frage nicht feststellen.

Die meisten EBA-Lernenden (85%) haben ihre Ausbildung in einem Lehrbetrieb im ersten Arbeitsmarkt absolviert, 15% in einem geschützten Rahmen. Vor allem in der Hauswirtschaft ist der Anteil der Lernenden im geschützten Umfeld mit 37% relativ hoch (gefolgt von der Gastronomie mit 21.1%, der Schreinerei mit 14% und dem Detailhandel mit 1.1%). Die schulische Herkunft beeinflusst erwartungsgemäss die Wahl des Ausbildungsumfelds: 89% der ehemaligen Regelklässler/-innen absolvierten ihre Ausbildung im ersten Arbeitsmarkt gegenüber 66% in der Gruppe der Lernenden aus Sonderklassen bzw. –schulen. Abbildung 2 zeigt, wie die EBA-Lernenden (differenziert nach schulischer Herkunft) verschiedene Ausbildungsaspekte im Rückblick bewerten.

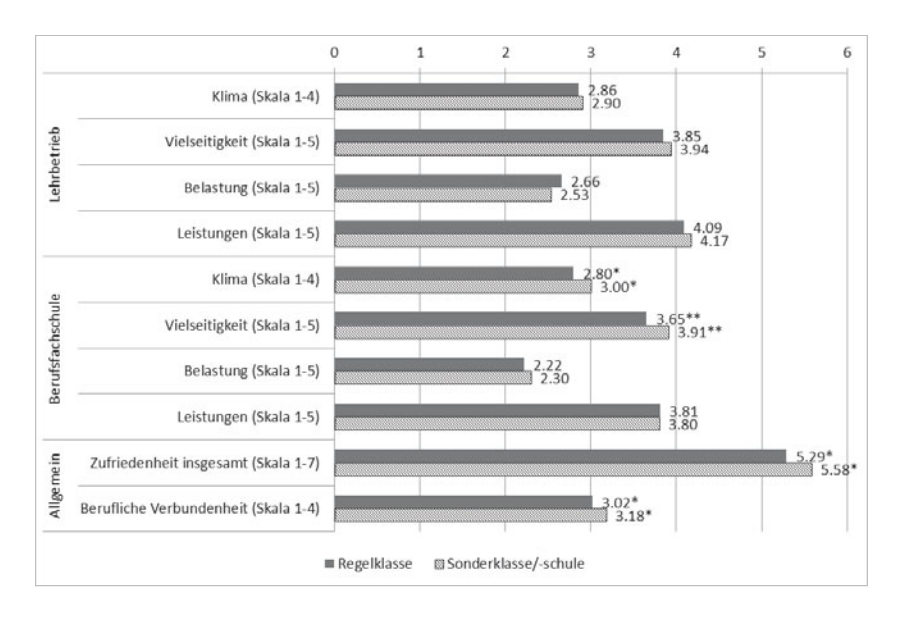


Abbildung 2 Bewertung der Situation im Lehrbetrieb und in der Berufsfachschule nach schulischer Herkunft (N=525), *=auf dem 5%-Niveau sign. Unterschied, ** auf dem 1-% Niveau sign. Unterschied.

Sowohl Lernende aus Sonderschulen/-klassen wie auch Lernende aus Regelklassen beurteilen die Ausbildung positiv. Lernende, die ehemals Sonderklassen/-schulen besuchten, empfanden das Klima in der Berufsfachschule sogar als noch etwas angenehmer (T-Test, $t=-2.27$, $df=505$, $p<0.05$), den Unterricht als vielseitiger (T-Test, $t=-3.70$, $df=506$, $p<0.001$), fühlten sich stärker mit dem erlernten Beruf verbunden (T-Test, $t=-2.11$, $df=499$, $p<0.05$) und waren auch insgesamt mit der Ausbildung zufriedener (T-Test, $t=-2.33$, $df=508$, $p<0.05$). Bezüglich Branchen ist festzustellen, dass Lernende aus der Schreinerei im Vergleich mit den anderen Branchen ihre Arbeit im Lehrbetrieb weniger vielseitig finden, ihre Leistungen kritischer einschätzen und das Klima in der Schule ungünstiger beurteilen. Lernende aus der Gastronomie fühlen sich ihrem Beruf verbundener und erleben die Schule als vielseitiger. Lernende aus der Hauswirtschaft beurteilen v.a. die Situation in der Berufsfachschule positiver (vielseitiger, bessere Leistungseinschätzung, weniger belastet). Zusätzlich zeigte sich, dass v.a. in der Gastronomie die Lernenden aus Sonderklassen/-schulen viele Aspekte im Vergleich mit den Regelklässler/-innen unterschiedlich beurteilen: Sie sind allgemein zufriedener, fühlen sich ihrem Beruf verbundener, empfinden den Unterricht und die Arbeit

im Betrieb als vielseitiger, fühlen sich allerdings an beiden Lernorten stärker belastet. In den anderen Branchen unterscheiden sich die Beurteilungen jeweils nur in einzelnen Punkten.

Vor dem Hintergrund der weitgehend positiven Beurteilung der Ausbildungssituation stellt sich die Frage, ob sie ein Indikator dafür ist, dass die zusätzliche Unterstützung durch die fachkundige individuelle Begleitung (FiB) greift. Allerdings hatte nur rund ein Drittel zu den damaligen Zeitpunkten (2007, 2009) von diesem Angebot Kenntnis (unabhängig von der Branche und der schulischen Herkunft). Von diesen Personen haben etwas mehr als die Hälfte (54%) eine FiB in Anspruch genommen. Bei den Sonderklässler/-innen sind es mit 75% anteilsmässig signifikant mehr im Vergleich mit 48% bei den Regelklässler/-innen (Pearson Chi-Quadrat, $\chi^2=8.27$, df=1, $p>0.01$). Die Stellungnahmen der Lehrpersonen waren bezüglich Unterstützungsmöglichkeiten kritisch: Je nach Branche waren 40% (Schreinerei) bis zu 61% (Detailhandel) der Meinung, dass Leistungsschwächere trotz individueller Begleitung Mühe haben, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden. Betriebliche Berufsbildende waren in diesem Punkt jedoch optimistischer.

4.2 Berufliche Situation nach Ausbildungsabschluss

Ein Jahr nach Ausbildungsabschluss (T2) sind mehr als vier Fünftel der ehemaligen EBA-Lernenden in irgendeiner Form beruflich integriert, zwei Jahre später (T3) sind es bereits mehr als 85%. Die berufliche Situation nach Ausbildungsabschluss unterscheidet sich deutlich zwischen den Branchen. Die folgende Abbildung 3 zeigt die berufliche Situation differenziert nach schulischer Herkunft:

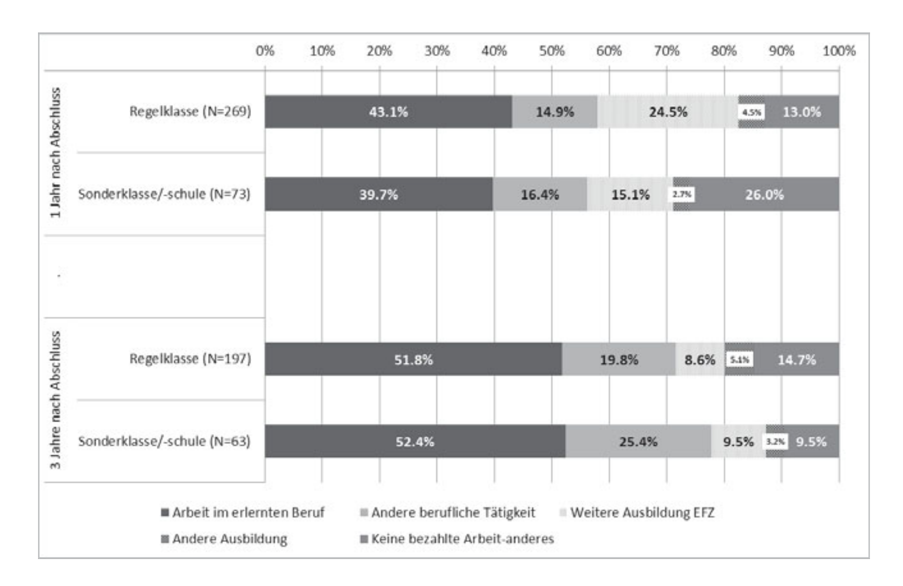


Abbildung 3 Berufliche Situation nach schulischer Herkunft ein Jahr (N=352) und rund drei Jahre (N=268) nach Ausbildungsabschluss.

Wird nun nach schulischer Herkunft unterschieden, präsentiert sich die Situation der jungen Erwachsenen aus Sonderklassen oder –schulen ein Jahr nach Ausbildungsabschluss etwas ungünstiger als bei der Gruppe aus Regelklassen (vgl. Abbildung 3): Doppelt so viele sind ohne Erwerbsarbeit (26%) und mit 15% nehmen deutlich weniger eine EFZ-Ausbildung in Angriff (im Vergleich zu 25% bei den Regelklässer/-innen) (Pearson Chi-Quadrat, $\chi2=8.90$ df=2, $p<0.05$). Bei der Gruppe aus Regelklassen haben mehr als drei Viertel eine Festanstellung, bei jener aus Sonderklassen oder -schulen sind es rund zwei Drittel (Pearson-Chi-Quadrat, n.s.). Ehemalige Regelklässler/-innen verdienen mit durchschnittlich 3698 SFr. (brutto, bei einer Vollzeitanstellung, Median=3617 SFr.[1]) mehr als Sonderklässler/-innen und –schüler/-innen mit rund 3066 SFr. (Median=3478 SFr.)[2] (T-Test, t=3.76, df=186, $p<0.001$). Das Arbeitspensum unterscheidet sich dagegen nicht: In beiden Gruppen arbeiten rund drei Viertel Vollzeit.

1 Der Median eignet sich hier als zusätzliches Vergleichsmass, weil er weniger sensibel auf Extremwerte reagiert. Deshalb liegt der Medianwert bei den ehemaligen Sonderklässler/-innen, die häufiger im zweiten Arbeitsmarkt mit tiefem Einkommen arbeiten, deutlich höher als der Durchschnittswert.

2 Es wurden Löhne im ersten und im zweiten Arbeitsmarkt einbezogen.

Knapp drei Jahre nach Ausbildungsabschluss hat sich die berufliche Situation vor allem für die jungen Erwachsenen aus Sonderklassen und –schulen stabilisiert, d.h. der Anteil von Personen ohne Erwerbstätigkeit ist in dieser Gruppe deutlich zurückgegangen und mehr als 90% sind inzwischen festangestellt (vergleichbar mit den ehemaligen Regelklässler/-innen). Es fällt jedoch auf, dass bereits 25.4% der Befragten aus Sonderklassen oder -schulen nicht mehr im erlernten Beruf arbeiten (aus Regelklassen: 19%). Nach wie vor verdienen sie auch weniger als ihre Ausbildungskollegen/-innen aus Regelklassen (durchschnittlich 3476 SFr. brutto bei Vollzeit/ Median=3619 SFr. gegenüber 3915 SFr. brutto, Median=3917 SFr., T-Test, $t=2.72$, $df=179$, $p>0.01$). Diese Ergebnisse bestätigen sich auch in Analysen, die nur mit denjenigen Lernenden durchführt wurden, die zu beiden Erhebungszeitpunkten (T2, T3) an der Befragung teilgenommen haben (gleiche Stichprobengrössen).

Im Weiteren stellt sich die Frage, wie es um die subjektive Einschätzung der beruflichen Situation steht: Insgesamt ist die (berufliche) Zufriedenheit hoch (Mittelwert T2=5.2 bzw. T3=5.1 auf einer Skala von 1-7). Ein Jahr nach Ausbildungsabschluss sind ehemalige Regelklässler/-innen tendenziell etwas zufriedener als Befragte aus Sonderklassen oder –schulen (T-Test, $t=1.65$, $df=330$, $p=0.10$)[3]. Rund drei Jahre nach Ausbildungsabschluss hat die Zufriedenheit in dieser Gruppe zugenommen und ist zu diesem Zeitpunkt tendenziell höher als bei derjenigen aus Regelklassen (T-Test, $t=-1.91$, $df=256$, $p=0.058$). Auch diese Ergebnisse werden bestätigt, wenn mit der reduzierten Stichprobe (Angaben über alle drei Zeitpunkte) gerechnet wird.

Bezüglich Branchen ist festzustellen, dass im Detailhandel der Anteil derjenigen, die noch im erlernten Beruf arbeiten, zu beiden Erhebungszeitpunkten am höchsten (T2=54%, T3=71%) ist. Ebenfalls am höchsten ist in dieser Branche der Anteil derjenigen, die eine EFZ-Ausbildung anschliessen (30%). Der Anteil Erwerbsloser ist ein Jahr nach Abschluss in der Hauswirtschaft mit 19% und drei Jahre danach in der Gastronomie (mit 24%) am höchsten. Weitere Analysen zeigen, dass die höhere Erwerbslosigkeit von Lernenden aus Sonderklassen/-schulen zu T2 v.a. auf die Gastronomiebranche zurückzuführen ist. In der Hauswirtschaft sind Lernende aus Regelklassen zu T3 besonders häufig in einer anderen Ausbildung oder auch erwerbslos. Die tiefere Zufriedenheit der ehemaligen Sonderklässler/-innen zu T2 findet sich tendenziell in allen Branchen. Eine statistisch

3 Dieser Unterschied besteht allerdings nicht in der Teilgruppe derjenigen, die zu diesem Zeitpunkt (T2) arbeiten oder in Ausbildung sind, hat also vermutlich mit der höheren Erwerbslosigkeit von ehemaligen Sonderklässler/-innen zu tun.

signifikant höhere Zufriedenheit ist zu T3 in den Branchen Gastronomie und Schreinerei zu finden.

4.3 Determinanten des objektiven und des subjektiven Laufbahnerfolgs

Mittels logistischer Regression wurde errechnet, wie sich verschiedenen Faktoren (vgl. Kap. 2.2.) auf die Wahrscheinlichkeit auswirken, keiner Erwerbstätigkeit nachzugehen bzw. eine weiterführende Ausbildung zu absolvieren (vgl. Tabellen 3 und 4). Bei den folgenden Analysen (Tab. 3 und Tab. 4) wurden wiederum unterschiedliche Stichproben für T2 und T3 einbezogen, jedoch bestätigen sich die Ergebnisse im Wesentlichen, wenn man nur diejenigen einbezieht, die an beiden Messzeitpunkten teilnahmen.

Auch wenn andere Faktoren kontrolliert werden, hat die schulische Herkunft einen Einfluss darauf, ob jemand ein Jahr nach Ausbildungsabschluss einer Erwerbstätigkeit nachgeht oder nicht (Tabelle 3): Bei jungen Berufsleuten aus Sonderklassen oder –schulen ist die Wahrscheinlichkeit erwerbslos zu sein rund 2.5 Mal so hoch. Zwei weitere Variablen haben diesbezüglich tendenziell einen Einfluss: Je vielseitiger die Aufgaben im Lehrbetrieb beurteilt wurden, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit ein Jahr nach Abschluss ohne Erwerbsarbeit zu sein und je depressiver sich eine Person beschreibt, desto höher ist diese Wahrscheinlichkeit. Bei der Befragung drei Jahr nach Abschluss spielen diese drei Variablen keine Rolle mehr. Vielmehr zeigt sich ein bedeutsamer Einfluss der extrinsischen Arbeitswerte: Je wichtiger diese eingeschätzt wurden, desto geringer die Wahrscheinlichkeit, keiner Erwerbstätigkeit nachzugehen.

Tabelle 3 Einflussfaktoren auf die Wahrscheinlichkeit, nach Ausbildungsabschluss keiner bezahlten Erwerbsarbeit nachzugehen (logistische Regression).

T1-Prädiktoren	T2- 1 Jahr nach Abschluss (N=280)		T3- 3 Jahre nach Abschluss (N=211)	
	B	Exp (B)	B	Exp (B)
Sozioök. Status der Familie (ISEI)	0.01	1.01	0.01	1.01
Migrationshintergrund (1=keiner - 5=weniger als 7 Jahre /Schweiz)	0.16	1.18	0.24	1.28
Schulische Herkunft (1=Regelklasse, 2=Sonderklasse/-schule)	**0.91***	**2.49***	-0.59	0.56
Unterstützung Berufsbildner Betrieb	-0.02	0.98	-0.12	0.89
Unterstützung Lehrperson	-0.09	0.92	-0.06	0.94
Vielseitigkeit der Arbeit im Betrieb	**-0.51**^{t}	**0.60**^{t}	0.16	1.17
Belastung in der Schule	-0.04	0.96	0.28	1.32
Selbstwert	0.44	1.55	0.47	1.60
Depressivität	**0.42**^{t}	**1.52**^{t}	0.38	1.46
Leistungen Schule	-0.06	0.94	0.20	1.22
Leistungen Betrieb	-0.10	0.91	0.06	1.06
Arbeitswerte intrinsisch	0.33	1.39	0.93	2.53
Arbeitswerte extrinsisch	-.032	0.73	**-1.18***	**0.31***
	R^2=.10 (Nagelkerke) Chi^2=15.26 (df=13)		R^2=.13 (Nagelkerke) Chi^2=14.11 (df=13)	

Anmerkungen * $p<0.05$, ^{t} $p<0.10$

Tabelle 4 Einflussfaktoren auf die Wahrscheinlichkeit, nach Ausbildungsabschluss eine Weiterbildung (EFZ) anzuschliessen (logistische Regression).

T1-Prädiktoren	T2- 1 Jahr nach Abschluss (N=280)		T3- 3 Jahre nach Abschluss (N=211)	
	B	Exp (B)	B	Exp (B)
Sozioök. Status der Familie (ISEI)	-0.01	1.00	-0.01	0.99
Migrationshintergrund (1=keiner - 5=weniger als 7 Jahre / Schweiz)	-0.17	0.84	-0.19	0.83
Schulische Herkunft (1=Regelklasse, 2=Sonderklasse/-schule)	-0.55	0.58	**-0.80**^{t}	**0.45** ^{t}
Unterstützung Berufsbildner Betrieb	0.08	1.08	0.31	1.37
Unterstützung Lehrperson	0.01	1.01	0.18	1.12
Vielseitigkeit der Arbeit im Betrieb	0.12	1.13	-0.24	0.79
Belastung in der Schule	**-0.44**^{t}	**0.64**^{t}	-0.30	0.74
Selbstwert	0.01	1.01	-0.14	0.87
Depressivität	0.09	0.91	-0.08	0.92
Leistungen Schule	**0.51***	**1.66***	**0.68***	**1.97***
Leistungen Betrieb	0.34	1.40	-0.15	0.86
Arbeitswerte intrinsisch	-0.03	0.97	-0.01	0.99
Arbeitswerte extrinsisch	0.30	1.35	0.65	1.91
	R^2=.14 (Nagelkerke) Chi^2=28.70 (df=13)		R^2=.16 (Nagelkerke) Chi^2=25.43 (df=13)	

Anmerkungen * $p<0.05$, ^{t} $p<0.10$

Betrachtet man als weiteres objektives Kriterium die Wahrscheinlichkeit, eine berufliche Weiterbildung in Angriff zu nehmen (vgl. Tab. 4), so spielen hier v.a. die Leistungen und die Belastung in der Berufsfachschule eine Rolle. Je höher die Schulleistungen eingeschätzt werden, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass jemand in einer Weiterbildung ist. Je höher die schulische Belastung, desto geringer ist diese Wahrscheinlichkeit. Für T3 (drei Jahre nach Abschluss) zeigt sich zudem, dass junge Berufsleute aus Sonderklassen/-schulen weniger in einer beruflichen Weiterbildung sind bzw. eine solche bereits abgeschlossen haben.

Wird schliesslich die berufliche Zufriedenheit nach Ausbildungsabschluss betrachtet, so zeigt sich: Die schulische Herkunft übt zu beiden Nachbefragungszeitpunkten einen Einfluss aus, allerdings in gegenläufiger Richtung (vgl. Tabelle 5):

Tabelle 5 Einflussfaktoren auf die (berufliche) Zufriedenheit nach Ausbildungsabschluss (lineare Regression).

T1-Prädiktoren	T2- 1 Jahr nach Abschluss (N=269)	T3- 3 Jahre nach Abschluss (N=208)
	β	β
Sozioök. Status der Familie (ISEI)	-0.07	-0.03
Migrationshintergrund (1=keiner - 5=weniger als 7 Jahre / Schweiz)	-0.07	-0.02
Schulische Herkunft (1=Regelklasse, 2=Sonderklasse/-schule)	**-0.12***	**0.14***
Unterstützung Berufsbildner Betrieb	0.07	-0.04
Unterstützung Lehrperson	0.05	0.11
Vielseitigkeit der Arbeit im Betrieb	0.04	0.10
Belastung in der Schule	**-0.17***	-0.07
Selbstwert	0.01	-0.01
Depressivität	-0.11	-0.11
Leistungen Schule	-0.05	-0.05
Leistungen Betrieb	0.11	-0.03
Arbeitswerte intrinsisch	-0.04	**-0.17***
Arbeitswerte extrinsisch	0.04	0.02
	R^2=.11, F=2.61, df=12 p<0.01	R^2=.06, F=1.03, df=12 p<0.50

Anmerkungen * p<0.05, [t] p<0.10

Ein Jahr nach Ausbildungsabschluss sind junge Berufsleute aus Sonderklassen/-schulen mit ihrer Situation unzufriedener. Rund drei Jahre nach Ausbildungsabschluss sind sie hingegen signifikant zufriedener mit ihrer beruflichen Situation.

Ein Jahr nach Abschluss wirkt sich weiter die erlebte schulische Belastung negativ auf die Arbeitszufriedenheit aus und drei Jahre danach sind junge Berufsleute unzufriedener, die am Ende der Ausbildung höhere intrinsische Werthaltungen zur Arbeit aufwiesen. Die aufgeklärte Varianz ist besonders zu diesem Zeitpunkt ungenügend, d.h. dass nun offensichtlich viele andere wesentliche Faktoren die Arbeitszufriedenheit beeinflussen.

5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Einführung der zweijährigen Grundbildungen mit eidgenössischem Berufsattest startete mit dem Anspruch, die Lernenden mit besseren Chancen in den Arbeitsmarkt zu entlassen. Dies führte, aus Sicht der beteiligten Berufsbildenden, in vielen Branchen zu erhöhten Ausbildungsanforderungen. Gleichzeitig bleibt das bildungspolitische Ziel prioritär, bis ins Jahr 2015 95% der Jugendlichen einen Berufsabschluss zu ermöglichen. Nach rund zehn Jahren Erfahrung mit dem neuen Ausbildungsgefäss stellt sich die Frage, inwieweit die Gratwanderung gelungen ist, einerseits den Bedürfnissen der Schwächeren in der Berufsbildung gerecht zu werden und andererseits die Stärkeren optimal auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Dies zeigt sich unter anderem daran, wie gut es gelingt, Jugendliche aus Sonderklassen und –schulen im Ausbildungssystem so zu integrieren, dass sie zufrieden und leistungsfähig sind und mit vergleichbaren Chancen in den Arbeitsmarkt starten.

Insgesamt zeichnen die Ergebnisse ein günstiges Bild der EBA-Grundbildungen aus Sicht der befragten Lernenden: Sie sind überwiegend zufrieden mit ihrer Ausbildungssituation und fühlen sich nicht übermässig belastet. Dies gilt insbesondere auch für ehemalige Lernende aus Sonderklassen und –schulen. In einigen Punkten beurteilen sie ihre Ausbildungssituation (v.a. in der Berufsfachschule) sogar positiver. Entscheidend ist aber v.a., dass sie sich weder in der Berufsfachschule noch im Betrieb stärker belastet fühlen als ihre Kollegen/-innen aus der Regelklasse und ihre Leistungen in beiden Lernumfeldern vergleichbar positiv einschätzen. Die Passung zwischen Ausbildungsangebot einerseits und Möglichkeiten und Bedürfnissen der befragten Gruppe andererseits scheint somit gelungen zu sein.

In zwei Punkten ist diese Einschätzung jedoch zu relativieren: Zum einen zeigt der Vergleich mit der ehemaligen Anlehre (Gastronomie und Detailhandel), dass sich die Zusammensetzung der Lernenden bezüglich schulischer Herkunft stark verändert hat. Es ist deshalb anzunehmen, dass es für Jugendliche aus Sonderklassen/-schulen trotz des grösseren Ausbildungsangebots schwieriger geworden

ist, einen Ausbildungsplatz zu finden. Befragungen der betrieblichen Berufsbildenden zu den EBA-Ausbildungen (Hofmann & Kammermann, 2008) weisen jedenfalls darauf hin, dass rund zwei Drittel der Betriebe ihre Selektionspraxis nach der Einführung der EBA-Ausbildung den höheren schulischen Anforderungen angepasst haben. Dies erklärt auch den hohen Anteil von Lernenden, die gemäss unserer Analysen eine oder mehrere Zwischenlösungen absolviert haben (im Vergleich dazu schaffen je nach Kanton 83-98% den direkten Übertritt in eine EFZ-Berufsausbildung, vgl. Keller & Moser (2013)). Unterschiede nach schulischer Herkunft lassen sich bei dieser Frage allerdings nicht feststellen. Jedoch absolvieren deutlich mehr Lernende aus Sonderklassen/-schulen ihre Ausbildungen im geschützten Rahmen, was wiederum ihre Arbeitsmarktchancen nach Abschluss höchst wahrscheinlich beeinträchtigt. Zum zweiten ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass mit der Befragung am Ende der Ausbildungszeit diejenigen Lernenden ausgeschlossen wurden, die nicht bis zum Abschluss durchgehalten haben. Dies erklärt auch die deutlich kritischeren Rückmeldungen der Lehrpersonen zur Situation und zu den Unterstützungsmöglichkeiten, die diese „gescheiterten“ Lernenden in ihrer Stellungnahme miteinbezogen.

Ein gewichtiges Argument für die Einführung der EBA-Ausbildung war die Verbesserung der Arbeitsmarktfähigkeit und Durchlässigkeit zu weiterführenden Aus- und Weiterbildungen. Unsere Ergebnisse zeigen, dass ein Jahr nach Ausbildungsschluss mehr als vier Fünftel beruflich integriert sind, knapp zwei Jahre später sind es bereits mehr als 85%. Verglichen mit der Integrationsquote nach der Anlehre hat sich die Situation zumindest in den beiden untersuchten Branchen Detailhandel und Gastronomie verbessert. Ausserdem nehmen mehr Jugendliche eine EFZ-Ausbildung in Angriff (vgl. Kammermann, Amos, et al., 2009). Die Frage war nun, ob der standardisierte Abschluss auch dazu führt, dass die schulische Herkunft beim Eintritt in den Arbeitsmarkt an Bedeutung verliert. Diesbezüglich ist festzustellen, dass die ehemaligen Sonderklässler/-innen in der Einstiegsphase zwar ein erhöhtes Risiko haben, erwerbslos zu sein (auch unter Kontrolle anderer Faktoren). Drei Jahr später hat sich die Situation der beiden Gruppen jedoch weitgehend angeglichen. Einzig die Lohnunterschiede bleiben bestehen, die vermutlich darauf zurückzuführen sind, dass einige ehemalige Sonderschüler/-innen im geschützten Rahmen arbeiten und einen der Leistungsfähigkeit entsprechend reduzierten Lohn erhalten. Mit durchschnittlich 9.5% (Sonderklassen/-schulen) bzw. 14.7% sind in der untersuchten Gruppe dennoch mehr junge Berufsleute erwerbslos im Vergleich mit einer altersentsprechenden Gruppe in der Gesamtbevölkerung (vgl. z.B. Bundesamt für Statistik 2012: 3.2%). In Bezug auf die Weiterbildung und Durchlässigkeit zum EFZ zeigen sich in den deskriptiven Analysen Unterschiede nach schulischer Herkunft. Allerdings ver-

liert dieser Faktor etwas an Vorhersagekraft, wenn die Situation in der Berufsfachschule miteinbezogen wird: Die Belastungen und v.a. die selbsteingeschätzten Leistungen in diesem Umfeld erweisen sich hier als relevanter bzw. vermitteln vermutlich die Effekte der schulischen Herkunft.

Neben diesen objektiven Indikatoren interessierte auch, wie die jungen Berufsleute ihre aktuelle Arbeitssituation nach Abschluss subjektiv erleben. Hier zeigt sich, dass die (berufliche) Zufriedenheit der Lernenden aus Sonderklassen oder –schulen ein Jahr nach Abschluss tiefer, jedoch drei Jahre nach Abschluss höher ist. Vermutlich fällt es gerade Jugendlichen mit kognitiven oder anderen Einschränkungen schwerer, sich auf ein neues Arbeitsumfeld einzustellen. Sie sind deshalb in der Übergangsphase stärker belastet und brauchen etwas länger, um nach der gut auf sie zugeschnittenen Ausbildungssituation die Passung wieder herzustellen. Dass sie hingegen zum späteren Erhebungszeitpunkt zufriedener sind, könnte ein Ausdruck davon sein, dass sich diese jungen Berufsleute eher gewohnt sind, ihre Ansprüche an die Gegebenheiten anzupassen (Stichwort „Aspirationsabkühlung“). Ausserdem könnte die am Ende der Ausbildung höhere „berufliche Verbundenheit“ in dieser Gruppe über eine gewisse „Durststrecke“ hinweghelfen. In diesen Erklärungszusammenhang passt auch, dass sich die intrinsische Motivation am Ende der Ausbildung eher negativ auf die spätere berufliche Zufriedenheit auswirkt (ähnlich wie bei Rüfenacht & Neuenschwander, 2014). Insgesamt heben sich diese Befunde positiv von anderen Forschungsergebnissen ab (z.B. Keller & Moser 2013), die eine tiefere Zufriedenheit für Jugendliche mit sonderschulischem Hintergrund ausweisen. In der Studie von Keller und Moser (2013) beeinflusste v.a. ein fehlender Ausbildungsabschluss die Zufriedenheit negativ. Abweichungen von der Norm (sei es ohne Ausbildung oder arbeitslos zu sein) scheinen für die betroffenen Jugendlichen grundsätzlich eine Belastung zu sein. Ein Hinweis darauf sind auch die markant tieferen Zufriedenheitswerten von nicht beruflich integrierten Jugendlichen in unserer Studie.

Weiter zeigten unsere multivariaten Analysen, dass der sozioökonomische Status der Familie keinen Einfluss auf das Risiko der Erwerbslosigkeit nach Ausbildungsabschluss hat. Vermutlich hat dies damit zu tun, dass sich junge Erwachsene aus höheren sozialen Schichten eher eine Phase der Arbeitslosigkeit leisten können (Neuenschwander 2013, Erikson & Jonsson, 1998). Aus diesem Grund und wegen höherer Bildungsaspirationen der Eltern (vgl. Neuenschwander et al., 2012) hätte man allerdings auch erwarten können, dass Lernende aus einer Familie mit höherem sozioökonomischen Status eher eine Weiterbildung in Angriff nehmen. Dies lässt sich durch unsere Analysen jedoch nicht bestätigen, wie auch der Migrationshintergrund keinen Einfluss auf diese beiden abhängigen Variablen hat. Dazu ist abschliessend zu bemerken, dass wir es bei der untersuchten

Population mit Lernenden zu tun haben, die bis zum Befragungszeitpunkt am Ausbildungsende bereits einige Hürden überwunden haben und deshalb bezüglich Risikofaktoren homogener sind als z.B. zu Beginn der Ausbildung. Folglich könnten sich Effekte durch die soziale oder kulturelle Herkunft bereits in der Schulzeit, beim Eintritt oder während der Ausbildung ausgewirkt haben (vgl. Opheim, 2007) und so nur mittelbar relevant sein. Überraschend ist hingegen, dass die Ausbildungsbedingungen im Betrieb und in der Schule (Unterstützung, Vielseitigkeit) keinen oder nur einen marginalen Effekt haben. Das gleiche gilt für die persönlichen Dispositionen (Selbstwert), wobei einzig die Depressivität die Wahrscheinlichkeit, erwerbslos zu sein, etwas erhöht. Weiterführende Analysen der HfH-Längsschnittdaten (Hofmann et al., 2014) zeigen, dass es sich lohnt, das Wirkungsgefüge hier genauer zu untersuchen: So zeigt sich, dass die vermittelnden Pfade, über welche die soziale Unterstützung während der Ausbildung ihre Wirkung entfaltet, sich zwischen den beiden Lernorten unterscheiden: Betriebliche Berufsbildende beeinflussen via die Gestaltung der Aufgaben (Vielseitigkeit, Handlungsspielraum), in der Folge das Selbstwertgefühl der Lernenden, die karrierebezogenen Aspirationen und längerfristig die Wahrscheinlichkeit, eine Weiterbildung in Angriff zu nehmen. Die Berufsfachschullehrpersonen dagegen stärken die karrierebezogenen Aspirationen direkt und via das schulische Fähigkeitsselbstkonzept, welches sich dann weiter auf die Wahrscheinlichkeit sich weiterzubilden auswirkt.

Als Grenze der Studie ist zu erwähnen, dass ausschliesslich Lernende befragt wurden, die bis zum Ende der Ausbildung durchgehalten haben. Somit sind z.B. keine Aussagen zu Lehrabbrüchen und deren Hintergründen möglich und die Beurteilung der Ausbildung beruht auf einer selektiven Stichprobe. Weiter ist anzumerken, dass sich die Stichprobe über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg um rund die Hälfte reduziert hat. Auch dieser Ausfall ist vermutlich selektiv. Allerdings zeigen zusätzliche Analysen, dass die Effekte sich nicht grundsätzlich verändern, wenn man mit verschiedenen Stichproben rechnet. Interessant wären zudem zusätzlich zu den subjektiven Einschätzungen objektive Daten zu den schulischen und betrieblichen Leistungen und verlässlichere Informationen dazu, ob die ehemaligen EBA-Lernenden nach Abschluss im ersten oder im zweiten Arbeitsmarkt angestellt sind.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die EBA-Grundbildung v.a. für schulisch stärkere Lernende aus Sonderklassen oder -schulen eine Chance darstellt, insbesondere im Hinblick auf die spätere berufliche Integration. Handlungsbedarf besteht angesichts der relativ hohen Lehrabbruchquoten (Stern et. al. 2010) nach wie vor bei der begleitenden Unterstützung („fachkundige individuelle Begleitung“), die sich idealerweise mit der schulischen und mit betrieblichen Situa-

tion befassen sollte. Die festgestellten Branchenunterschiede sprechen ausserdem dafür, dass die Ausbildungssituation für jede Branche gezielt und unter Einbezug der betroffenen Branchenverbände analysiert werden sollte. Für Jugendliche, welche die Hürde EBA nicht schaffen, braucht es auf der anderen Seite Alternativen mit guten Anschlussoptionen, wie die Praktische Ausbildung nach INSOS (vgl. www.insos.ch). Eine zweite Hürde stellt der Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt dar, die gemäss unseren Ergebnissen von Lernenden aus Sonderklassen/-schule etwas verzögert genommen wird. Diese Risiken könnten u.U. minimiert werden, wenn dieser Übergang bei diesen Jugendlichen zusätzlich begleitet würde, wie dies in Modellen von „supported employment“ bereits erfolgreich erprobt wird (vgl. Hofmann & Schaub, 2014). Es wird weiter interessant sein zu beobachten, wie sich neue integrative Schulmodelle auf die weitere berufliche Laufbahn auswirken (Eckhart & Sahli Lozano, 2014). Erste Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche, die in einem integrativen Setting unterrichtet wurden, eher einen direkten Übertritt in die Ausbildung schaffen (Keller & Moser, 2013). Wie (erfolgreich) sich ihre weitere berufliche Laufbahn gestaltet, hängt nicht zuletzt davon ab, ob und wie der integrative Grundgedanke auch in der Berufsbildung und in der Arbeitswelt etabliert und verankert werden kann.

Literatur

Baillod, J. (1992). *Fluktuation bei Computerfachleuten: eine Längsschnittuntersuchung über die Beziehung zwischen Arbeitssituationen und Berufsverläufen*. Frankfurt, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.

Bertschy, K., Böni, E., & Meyer, T. (2007). An der zweiten Schwelle: Junge Menschen im Übergang zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt. Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts TREE, Update 2007. Bern: TREE.

Eckhart, M., Blanc, P., & Sahli, C. (2010). Ausbildungssituationen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 16*(3).

Eckhart, M., & Sahli Lozano, C. (2014). Der lange Schatten der schulischen Separation: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In M. P. Neuenschwander (Ed.), *Selektion in Schule und Betrieb*. Zürich/Chur: Rüegger Verlag.

Elfering, A., Semmer, N., Tschan, F., Kälin, W., & Bucher, A. (2007). First years in job: A three-wave analysis of work experiences. *Journal of Vocational Behavior, 70*, 97-115.

Fasching, H. (2013). Interaktion von Behinderung und Geschlecht im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung. *VHN (Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete), 82*(1), 46-59.

Felkendorf, K., & Lischer, E. (Eds.). (2005). *Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Frese, M. (1999). Social Support as a moderator of the relationship between work stressors and psychological dysfuncioning: a longitudinal study with objective measures. *Journal of Occupational Health Psychology, 4*(3), 179-192.
Gaupp, N., Geier, B., & Hupka-Brunner, S. (2012). Chancen bildungsbenachteiligter junger Erwachsener in der Schweiz und in Deutschland: Die (Nicht-)Bewältigung der zweiten Schwelle. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 32*(3), 299-318.
Geier, B., Hupka-Brunner, S., & Gaupp, N. (2013). Les trajectoires d'insertion des jeunes peu qualifiés en Suisse et en Allemagne. Chances of young adults from lower secondary schools with basic intellectual requirements in Switzerland and Germany: Mastering (or failing) the second threshold. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2013*(4), 149-166.
Grob, A., & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (1. Auflage ed.). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
Gyseler, D. (2008). Ausbildungswege von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen. In K. Häfeli (Ed.), *Berufliche Integration für Menschen mit Beeinträchtigungen - Luxus oder Notwendigkeit?* (pp. 67-76). Luzern: Edition SH/CSPS.
Häfeli, K., & Schellenberg, C. (2009). Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen. In EDK (Ed.), *Studien + Berichte* Bern: EDK Schweizerische Erziehungsdirektoren Konferenz.
Heinz, W. R. (2002). Transition discontinuities and biographical shaping of early work careers. *Journal of Vocational Behavior, 60*, 220–240.
Heslin, P. A. (2005). Conceptualizing and evaluating career success. *Journal of Organizational Behavior, 26*, 113-126.
Hofmann, C., & Häfeli, K. (2010). Die Ausbildungssituation von Lernenden in einer Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) in den Branchen Schreinerei und Hauswirtschaft : Zwischenbericht zur Erstbefragung der Lernenden am Ende der Ausbildung. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
Hofmann, C., & Häfeli, K. (2012). Subjektiver Laufbahnerfolg bei Leistungsschwächeren in einer Berufsbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 1*, 115-135.
Hofmann, C., & Kammermann, M. (2008). Die zweijährige berufliche Grundbildung aus Sicht der Ausbildungsverantwortlichen in Berufsfachschule und Betrieb. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 14*(6), 43-50.
Hofmann, C., & Kammermann, M. (2009). Die zweijährige berufliche Grundbildung – ein Erfolgsmodell? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 15*(6), 27-34.
Hofmann, C., & Schaub, S. (2014). „Supported education" im ersten Arbeitsmarkt: Ausbildungssituation und berufliche Perspektiven. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 20*, 25-32.
Hofmann, C., Stalder, B. E., Tschan, F., & Häfeli, K. (2014). Support from teachers and trainers in Vocational education and training: The pathways to career aspirations and further career development. *International Journal for Research in Vocational Education and Training, 1*(1), 1-20.
Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D., & Morgenson, F. P. (2007). Integrating Motivational, Social, and Contextual Work Design Features: A Meta-Analytic Summary and Theoretical Extension of the Work Design Literature. *Journal of Applied Psychology, 92*(5), 1332-1356.
Hupka-Brunner, S., & Wohlgemuth, K. (2014). Wie weiter nach der Schule? Zum Einfluss der Selektion in der Sekundarstufe I auf den weiteren Bildungsverlauf Schweizer Jugend-

licher. In M. P. Neuenschwander (Ed.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt* (pp. 99-112). Zürich/Chur: Rüegger Verlag.

Hupka, S., Sacchi, S., & Stalder, B. E. (2006). *Does the Swiss VET System encourage inequity?* Paper presented at the European Research Network on Transitions in Youth TIY, Marseilles.

Imdorf, C. (2014). Die Bedeutung von Schulqualifikationen, nationaler Herkunft und Geschlecht beim Übergang von der Schule in die betriebliche Berufsausbildung. In M. P. Neuenschwander (Ed.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt* (pp. 41-62). Zürich/Chur: Rüegger Verlag.

Kammermann, M., Amos, J., Hofmann, C., & Hättich, A. (2009). Integriert in den Arbeitsmarkt? Personen mit Berufsattest im Detailhandel und im Gastgewerbe ein Jahr nach Ausbildungsabschluss. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.

Kammermann, M., Hofmann, C., & Hättich, A. (2009). Forschungsprojekt Arbeitsmarktfähigkeit und zweijährige berufliche Grundbildung. Skalendokumentation zur Ersterhebung bei den Lernenden. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.

Keller, F., & Moser, U. (2013). *Schullaufbahnen und Bildungserfolg. Auswirkungen von Schullaufbahnen und Schulsystem auf den Übertritt ins Berufsleben*. Zürich/Chur: Rüegger Verlag.

Lehmann, R., & Seeber, S. (2007). ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Hamburg: Hamburger Institut für berufliche Bildung (HIBB).

Linnehan, F. (2003). A longitudinal study of work-based, adult-youth mentoring. *Journal of Vocational Behavior, 63*, 50-54.

Lischer, E. (2005). Berufliche Kurzausbildungen in der Schweiz: Die neue zweijährige Grundbildung mit Attest. In K. Felkendorff & E. Lischer (Eds.), *Barrierefreie Übergänge?* (pp. 114-123). Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Maaz, K., & Neumann, M. (2014). Mechanismen schulischer Selektion. In M. P. Neuenschwander (Ed.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt*. Zürich/Chur: Rüegger Verlag.

Moser, U. (2004). *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung*. Bern: h.e.p. Verlag.

Müller, R. (2009). *Berufswahl und Lehre. Berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse bei ausländischen und schweizerischen Jugendlichen* (1. Auflage ed.). Bern: hep-Verlag ag.

Neuenschwander, M. P. (1998). Schule und Identität im Jugendalter I. Kurzdokumentation der Skalen und Stichproben (Forschungsbericht Nr. 18). Bern: Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie.

Neuenschwander, M. P. (2014). Selektion beim Übergang in die Sekundarstufe I und in den Arbeitsmarkt im Vergleich. In M. P. Neuenschwander (Ed.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt*. Zürich/Chur: Rüegger Verlag.

Neuenschwander, M. P., Frey, M., & Gasser, L. (2007). Übergang in die Sekundarstufe II und Wirkungen der Berufsbildung. Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung - Schlussbericht. Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development, Universität Zürich.

Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N., & Rottermann, B. (Eds.). (2012). *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag.

Neuenschwander, M. P., & Grunder, H.-U. (Eds.). (2010). *Schulübergang und Selektion*. Zürich/Chur: Rüegger Verlag.

Ng, T. W. H., Eby, L. T., Sorensen, K. L., & Feldman, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis. *Personnel Psychology, 58*, 367–408.

OECD. (2000). *From Initial Education to Working Life. Making Transitions Work*. Paris: OECD.

OECD. (2013). Education at a Glance 2013: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.

Opheim, V. (2007). Equal opportunities? The effect of social background on transition from education to work among graduates in Norway. *Journal of Education and Work, 20*(3), 255-282.

Pinquart, M., Juang, L., & Silbereisen, R. K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior, 63*, 329–346.

Prümper, J., Hartmannsgruber, K., & Frese, M. (1995). KFZA. Kurz-Fragebogen zur Arbeitsanalyse. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 39*(3), 125-131.

Raeder, S., & Grote, G. (2003). Arbeitsmarktfähigkeit ersetzt Arbeitsplatzsicherheit. *Die Volkswirtschaft, 13*, 9-12.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Rüfenacht, M., & Neuenschwander, M. P. (2014). Jugendarbeitslosigkeit - Risikofaktoren und erfolgreicher Einstieg in die Erwerbstätigkeit. In M. P. Neuenschwander (Ed.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt*. Zürich/Chur: Rüegger Verlag.

Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2014). Ausbildungsverläufte von der obligatorischen Schule ins junge Erwachsenenalter. Die ersten zehnt Jahre. Ergebnisübersicht der Schweizer Längsschnittstudie TREE, Teil I. Basel: TREE.

Schmid, E., & Stalder, B. E. (2007). Lehrvertragsauflösung: direkter Wechsel und vorläufiger Ausstieg. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Schmid, E., & Stalder, B. E. (2008). Lehrvertragsauflösung: Chancen und Risiken für den weiteren Ausbildungsweg. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA (pp. 93). Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Seibert, H., & Solga, H. (2005). Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. *Zeitschrift für Soziologie, 34*(5), 364-382.

Semmer, N. K., Zapf, D., & Dunckel, H. (1999). Instrument zur Stressbezogenen Tätigkeitsanalyse (ISTA). In H. Dunckel (Ed.), *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren* (pp. 179-205). Zürich: vdf: Hochschulverlag an der ETH.

Spiess Huldi, C., Häfeli, K., & Rüesch, P. (2006). *Risikofaktoren bei Jugendlichen und ihre Auswirkungen auf das Leben im Erwachsenenalter. Eine Sekundäranalyse der Zürcher Längsschnittstudie „Von der Schulzeit bis zum mittleren Erwachsenenalter" (ZLSE)*. Luzern: Schweizerische Zentralsstelle für Heilpädagogik.

Stalder, B. E. (2012). School-to-work transitions in apprenticeship-based VET systems: the Swiss approach. In S. Billett, G. Johnson, S. Thomas, C. Sim, S. Hay & J. Ryan (Eds.), *The Experience of School Transitions: Policies, Practice and Participants* (pp. 123–139). Berlin: Springer.

Stalder, B. E., Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2008). Leistungsschwach - Bildungsarm? Ergebnisse der TREE-Studie zu den PISA-Kompetenzen als Prädiktoren für Bildungschancen in der Sekundarstufe II. *Die Deutsche Schule, 100*(4), 436-448.

Stalder, B. E., Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2011). TREE Project Documentation. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (Eds.), *Youth Transitions in Switzerland: Results from the TREE Panel Study* (pp. 66–87). Zürich: Seismo.

Stalder, B. E., & Schmid, E. (2006). Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Bildungsplanung und Evaluation).

Stern, S., Marti, C., von Stokar, T., & Ehrler, J. (2010). Evaluation der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit EBA. Schlussbericht. Zürich/Lausanne: INFRAS/Idheap.

Venetz, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C., & Sempert, W. (2012). *Emotionales Erleben im Unterricht und schulbezogene Selbstbilder. Vergleichende Analysen von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen*. Bern Edition SZH/CSPS.

Watermann, R. (2000). *Berufliche Wertorientierungen im Wandel. Eine Kohortenanalyse zur Dynamik arbeitsbezogener Einstellungen anhand von ALLBUS-Umfragedaten*. Münster: Institut für sozialwissenschaftliche Forschung e.V.

Entscheidungsprozess und Passungswahrnehmung

Berufsbiografische Ankerpunkte im Lebenslauf

Albert Düggeli & Markus P. Neuenschwander

Zusammenfassung

Berufsentscheidungen zu treffen, gehört zu den zentralen Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz. Die Auseinandersetzung mit dieser Aufgabe ist einerseits geprägt von Merkmalen der Entscheidungsfindung. Andererseits ist sie auf das Ziel gerichtet, einen Beruf zu finden, der zur Persönlichkeit passt. Im vorliegenden Beitrag wird die Fragestellung bearbeitet, wie das „Anstreben eines idealen Berufs", die „Entscheidungsverzögerung" sowie das „Sammeln von Informationen" als Merkmale von Entscheidungsfindungen mit der wahrgenommenen Passung zusammenhängen. In die Untersuchung wurden drei unterschiedliche berufsbiografische Entscheidungssituationen einbezogen; der Eintritt in die duale Berufsbildung, der Austritt aus dieser sowie die Weiterbildungsorientierung von Erwerbstätigen, drei bis sechs Jahre nach dem Lehrabschluss. Multiple Gruppenvergleiche zeigen, dass diese drei Merkmale der Entscheidungsfindung in allen drei Situationen gleicherweise mit der wahrgenommenen Passung zusammenhängen.

K. Häfeli et al. (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf*,
DOI 10.1007/978-3-658-10094-0_9,

Abstract

Vocational decisions belong to the central developmental tasks in young adulthood. To cope with this task depends on characteristics of decision making. It also depends on the goal to find a profession that fits with the personality. This paper works on the question how the characteristics of the decision process as "attainment of the ideal profession", "procrastination" and "information gathering" correlate with the perceived fit. The study includes three decision situations, the entry into VET, the exit from the VET and the professional situation 3-6 years after having received VET diploma. Multiple group comparisons show that these characteristics of decision making equally correlate with the perceived fit.

Résumé

L'orientation professionnelle est un des enjeux centraux lors de l'adolescence. D'un côté, la confrontation avec cet enjeu est marquée par les caractéristiques de la prise des décisions. De l'autre côté, elle vise au but de trouver un métier qui correspond à la personnalité. Cette contribution traite de la question de savoir comment les caractéristiques de la prise des décisions tant que « viser le métier idéal », le « retardement de la décision » ainsi que la « collection des informations » sont liés avec la conformité perçue. Trois situations différentes de l'orientation professionnelle font part de l'étude; l'entrée dans la formation professionnelle duale et sa sortie ainsi que l'orientation professionnelle des employés entre trois et six ans après la fin de l'apprentissage. Les comparaisons de groups multiples montrent que, dans toutes les trois situations, ces trois caractéristiques de la prise des décisions sont en corrélation avec la conformité perçue de manière équivalente.

1 Einleitung

Menschen treffen im Verlauf ihres Lebens vielfältige berufliche Entscheidungen. Dies erfolgt zu unterschiedlichen Zeitpunkten und ist in aller Regel unterschiedlich motiviert. Vielleicht müssen sie einen Bildungsübergang bewältigen, oder sie orientieren sich deshalb neu, weil sich ihr Stellenprofil inhaltlich verändert hat. Möglich ist aber auch, dass sie sich aus persönlichen Bedürfnissen oder Überzeugungen beruflich verändern wollen und deswegen vor einer berufsbiografi-

schen Entscheidung stehen. Die Aufgabe also, berufliche Entscheidungen zu treffen, scheint die gesamte Lebensspanne zwischen Schulaustritt und Übergang ins Rentenalter zu begleiten, und zwar als dynamisches Geschehen im Spannungsfeld von kontextuellen und individuellen Einflussfaktoren (Brzinsky-Fay, 2014; Neuenschwander, Gerber, Frank & Rottermann, 2012; Savickas, 2005; Sackmann, 2007). Es ist eine komplexe Herausforderung, mit der Heranwachsende zum ersten Mal gegen Ende ihrer obligatorischen Schulzeit konfrontiert sind (Drewek, 2010; Hall, 2002; Stoll, Vannotti & Schreiber, 2011). Später tritt sie beim Übergang ins Erwerbsleben auf oder beim Entscheid, eine allfällige Weiterbildung zu beginnen (Keller, Hupka-Brunner & Meyer, 2010). Das Treffen von beruflichen Entscheidungen ist durch spezifische Merkmale charakterisiert. Ein solches ist beispielsweise der gezielte Wissensaufbau (Kracke, Olyai & Wesiger, 2008), ein anderes die Überzeugung, Entscheidungen zügig voranzubringen (Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2006), und ein drittes die Orientierung an Erwartungen von Menschen, die dem Entscheidenden nahe stehen (Egloff & Jungo, 2010; Jörin, Stoll, Bergmann & Eder, 2008). Diese Merkmale beleuchten aber nur einen Aspekt von zu treffenden Berufsentscheidungen. Wenn es darum geht, dass junge Menschen ihre Entscheidungen möglichst positiv umsetzen und damit entwicklungsoffene berufliche Laufbahnen voranbringen, ist ein weiteres Element bedeutsam, nämlich dass sie die getroffenen Entscheidungen als zu ihnen „passend" wahrnehmen. Dies ist wichtig, weil eine hohe Passungswahrnehmung Zufriedenheit und Engagement ermöglicht und gleichzeitig die Umsetzung eines positiven beruflichen Biografieverlaufs identitätsfördernd unterstützen kann (Greenhaus, Parasuraman & Wormley, 1990). Soll nun versucht werden, berufsbiografische Entscheidungen unter dem Aspekt der Passungswahrnehmung differenziert zu verstehen, kann dies heissen, Merkmale der Entscheidungsfindung mit der Passungswahrnehmung in Beziehung zu setzen (Singh & Greenhaus, 2004).

Dies wird in der vorliegenden Studie versucht, und zwar indem drei Gruppen junger Menschen untersucht werden, die vor unterschiedlichen berufsbiografischen Entscheidungssituationen stehen. Die erste Gruppe umfasst jene, die sich am Ende der obligatorischen Schulzeit für eine berufliche Ausbildung entscheiden müssen. In der zweiten sind junge Erwachsene, die sich am Ende ihrer beruflichen Ausbildung befinden und vor dem Entscheid stehen, ins Erwerbsleben einzusteigen. Die dritte Gruppe schliesslich umfasst junge Erwerbstätige, die nach wenigen Jahren betrieblicher Erwerbstätigkeit planen, eine Weiterbildung zu beginnen.

Somit bezieht die vorliegende Untersuchung drei entscheidungstheoretisch zentrale Elemente aufeinander. Ein erstes ist die Entscheidungssituation. Diese nimmt die Kontextebene auf, ausdifferenziert auf drei zentrale berufliche Ent-

scheidungssituationen. Ein zweites fokussiert die Entscheidungsfindung und betrachtet die Ebene der individuellen Auseinandersetzung mit dem zu treffenden Entscheid. Das dritte Element ist die wahrgenommene Passung als subjektive Ergebniseinschätzung.

2 Entscheidungssituation, Entscheidungsfindung und Passungswahrnehmung: Eine theoretische Verortung

Die Auseinandersetzung mit berufsbiografischen Entscheidungen findet zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt, wird durch Merkmale der Entscheidungsfindung geprägt und ist mitunter dann gelungen, wenn daraus ein passender Entscheid resultiert. Diese drei Aspekte werden nun vertieft besprochen und daraus Hypothesen abgeleitet.

2.1 Merkmale der Entscheidungsfindung: Das Modell des Career Decision-Making Processes

Prozesse der Entscheidungsfindung bereiten die Festlegung eines Entscheidungsergebnisses vor. Die Gesamtheit dessen, was Menschen mit Bezug auf zu treffende Berufsentscheidungen tun, oder was sie diesbezüglich denken, kann als Entscheidungsfindung betrachtet werden. Dies lässt sich entscheidungstheoretisch in zwei Richtungen modellieren. In der einen wird versucht, die Komplexität dieser Denk-, Handlungs- und Kontextstrukturen so zu verdichten, dass möglichst ein Hauptmerkmal gefunden werden kann, das in aller Regel situationsübergreifend ist und damit hauptsächlich bestimmt, wie Menschen Entscheidungen treffen (Scott & Bruce, 1995; Simon, 1957). Diesem Verständnis steht jenes gegenüber, das möglichst breit alle Faktoren einzubeziehen und zu verstehen versucht, die in den Prozess der Entscheidungsfindung einfliessen. Dieser zweite Zugang steht hier im Vordergrund, und zwar basierend auf dem von Gati, Landman, Davidovitch, Asulin-Perrez & Gadassi (2010) vorgestellten Ansatz der Entscheidungsprofile. Ihr Profil-Modell umfasst elf Dimensionen, die Personen und ihre Entscheidungsfindungen charakterisieren. Insgesamt basiert es auf der Annahme, “that individuals may be better characterized by a combination of styles, and that considering the set of behaviors used by the individual is more informative than the “dominant type” approach for characterizing of the way individuals make career decisions” (Gati et al., 2010, S. 278). Diese inhaltliche Auffächerung der Entscheidungsfindung auf mehrere (Profil-)Dimensionen soll zu einem mög-

lichst differenzierten Bild verhelfen, wie Individuen ihre Entscheidungsfindung voranbringen. Dazu haben eigene Analysen gezeigt, dass nicht alle Dimensionen inhaltlich ausreichend gut voneinander zu trennen sind. Aus diesem Grund scheint eine Reduktion auf Dimensionen, die sich inhaltlich gut trennen lassen, und die im vorliegenden Kontext bedeutsam sind, angemessen zu sein. Zusätzlich sind von den im Modell gemachten Voraussetzungen zwei für den vorliegenden Kontext besonders bedeutsam. Die erste gilt dem Umstand, dass die einzelnen Dimensionen bipolar modelliert sind. Dies bedeutet, dass der eine Pol jeder Dimension eher für eine gelingende Entscheidung adaptiv ist, der andere eine gelingende Entscheidung eher weniger unterstützt. Durch diese Bipolarität ist das Modell im Kontext präskriptiver Konzepte zu verorten, weil es aussagt, dass je eher die adaptive Ausprägung erreicht wird, das Merkmal einer produktiven Entscheidungsfindung eher dienlich ist. Neben dieser einen Voraussetzung ist im vorliegenden Kontext als zweite wichtig, dass ein Teil der elf Dimensionen stärker persönlichkeitsgebunden und damit über Entscheidungssituationen hinweg als eher stabil zu betrachten ist. Andere hingegen sind eher situativ bedingt, also auch von kontextuellen Aspekten abhängig. Für welche Dimensionen das eine, bzw. für welche das andere gilt, bleibt im Modell jedoch unklar. Gerade diese Frage ist aber für ein präskriptives Modell wichtig, denn Wissen dazu könnte zeigen, welche Merkmale der Entscheidungsfindung nicht nur bei einer spezifischen Entscheidungssituation, sondern bei mehreren Entscheidungssituationen bedeutsam sind für eine hohe Passungswahrnehmung. Im vorliegenden Kontext wurden mit den Dimensionen „Informationen sammeln“, „Entscheidungsverzögerung“, und „einen idealen Beruf anstreben“ drei Aspekte ausgewählt, von denen angenommen wird, dass sie nicht nur im Kontext einer einzelnen berufsbiografischen Entscheidungssituation für eine hohe Passungswahrnehmung wichtig sind, sondern dass dies gleich für mehrere Situationen zutrifft (Kracke et al., 2008). Es wird also argumentiert, dass Berufsentscheidungen von Menschen generell verlangen, neues Wissen aufzubauen, berufliche Idealziele zu balancieren oder zu treffende Entscheidungen zügig voranzubringen, und dass dies damit im Zusammenhang steht, inwiefern der getroffene Entscheid als passend wahrgenommen wird.

Zu diesen drei Merkmalen ist bekannt, dass erstens Informiertheit in Theorien rationaler Entscheidungen ein zentrales Kriterium bei zu treffenden Entscheidungen darstellt. Informiertheit hilft, Sachlagen inhaltlich neu oder besser zu verstehen oder zu strukturieren. Dies ist gerade bei Berufsentscheidungen wesentlich, da hier beispielsweise die Optionen nicht grundsätzlich festgelegt sind. Auch sind die Konsequenzen von beruflichen Entscheidungen nur schwer abschätzbar, oder vergangene bzw. künftig zu gestaltende Lebenszeit wirkt sich unterschiedlich auf den Entscheid aus (Hellberg, 2009). Das zweite Merkmal der Entscheidungsfin-

dung, die Tendenz, Entscheidungen aufzuschieben wird mit Vermeidungstendenzen in Zusammenhang gebracht (Scott et al., 1995; Gati et al., 2010). Dieses Merkmal kann zu treffende Entscheidungen besonders dann beeinflussen, wenn der Entscheid an zeitlich einzuhaltende Vorgaben gekoppelt ist, wenn also beispielsweise Verzögerungstendenzen vorherrschen, gleichzeitig aber bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ein Entscheid vorliegen muss. Dieser Entscheidungsdruck kann ein Risiko dafür sein, eine gut durchdachte und damit stabile Entscheidung treffen zu können. Mit dem dritten Merkmal der Entscheidungsfindung, dem Anstreben eines idealen Berufs, wird schliesslich ein Erwartungsaspekt angesprochen. Das Streben nach einem idealen Beruf lässt sich beispielsweise als Erfolgserwartung betrachten, die mit dem Durchhaltevermögen verbunden ist (Wigfield & Eccles, 2000), Heranwachsende also darin unterstützt, auch bei auftretenden Schwierigkeiten einen Entscheid aktiv zu suchen.

Im Folgenden wird analysiert, wie diese drei Merkmale der Entscheidungsfindung bei unterschiedlichen beruflichen Entscheidungssituationen mit der Passungswahrnehmung assoziiert sind.

2.2 Passungswahrnehmung

Versteht man Passung als Übereinstimmung von Persönlichkeits- und Umweltmerkmalen, ist damit nicht nur eine zentrale Voraussetzung für positive berufliche Lern- und Entwicklungsprozesse genannt, sondern auch eine Grundlage für individuelle Zufriedenheit und Wohlbefinden geschaffen (Eccles & Roeser, 2009; Brandstätter & Renner, 1990). Passung kann somit als Qualitäts- oder Gütemass verstanden werden, das mit fachlicher und persönlicher Entwicklung oder auch mit emotionalem Wohlergehen von Menschen verbunden ist. Unter einem berufsbiografischen Blick wird Passung in gängigen Theorieangeboten als strukturelle Übereinstimmung von berufsbezogenen Merkmalen mit Eigenschaften von Personen, wie beispielsweise ihren Interessen verstanden (Holland, 1997; Dawis, 2002). Diese Auffassung lässt sich erweitern, weil Passung auch als Ausdruck einer subjektiven Einschätzung verstanden werden kann, nämlich dann, wenn Menschen beispielsweise beurteilen, inwiefern die Ergebnisse ihres Handelns mit ihrer Identität übereinstimmen. Während Passung im ersten Fall eher in einem objektiv-strukturellen Bezugsrahmen steht, wird sie unter dem zweiten Verständnis subjektiv erschlossen, und zwar als Wahrnehmung oder Einschätzung einer bestimmten Begebenheit mit der eigenen Identität. Dabei gilt, dass das objektive Passungsverständnis und die subjektive Passungswahrnehmung gleich gerichtet sein können, beispielsweise dann, wenn das objektiv Passende, auch als subjek-

tiv passend wahrgenommen wird. Dieses Verhältnis kann aber auch anders sein, nämlich wenn eine strukturelle Passung besteht, die Individuen diese Passung aber nicht als hoch wahrnehmen oder auch, wenn keine strukturelle Kongruenz besteht, Menschen aber dennoch eine hohe Passung wahrnehmen (Kristof-Brown, Zimmermann & Johnson, 2005). Vorliegend steht die subjektive Passung im Zentrum, also die Einschätzung, dass der getroffene Berufsentscheid zur eigenen Identität passt. Damit wird der Berufsentscheid nicht nur unter seinem funktionalen Aspekt betrachtet, eine Entscheidungsaufgabe gelöst zu haben, sondern auch in seiner identitätsrelevanten Dimension wahrgenommen. Die Passung zwischen der gewählten beruflichen Option und der Identität, also die Kohärenz zwischen Selbstverständnis und Ergebnis der Entscheidung, bedeutet nämlich, dass die Passungswahrnehmung in spezifischen Situationen auch über die eigene biografische Entwicklung hinweg immer wieder neu erarbeitet wird und sich damit als Kongruenz zwischen angestrebten und erreichten Lebenszielen verstehen lässt (Zirfas, 2011).

Ist diese Passung hoch, wird ein getroffener Entscheid vermutlich nicht korrigiert. Die berufliche Biografieplanung muss also nicht neu ausgerichtet werden. Das als passend wahrgenommene Entscheidungsergebnis balanciert das Verhältnis zwischen Person und Umwelt sozusagen produktiv aus und stabilisiert somit die Grundlage für weitere berufsbiografische Entwicklungsprozesse, beispielsweise für das auf den Entscheid folgende Umsetzungshandeln. Passung muss aber dann neu ausbalanciert werden, wenn sich neue berufliche Tätigkeiten eröffnen, oder wenn sich die eigenen Interesselagen verändern.

2.3 Berufliche Entscheidungssituationen

Entscheidungstheoretisch gesprochen ist es unabdingbar, Entscheidungen in ihrer situativen Bedingtheit zu betrachten (Jungermann, Pfister & Fischer, 2010). Dies gilt insbesondere für die Analyse von berufsbiografischen Entscheidungen (Hellberg, 2009). Während einige Entscheidungen an sogenannte normative Bildungsübergänge gebunden sind, können andere in dazwischen liegenden Phasen auftauchen, drängen sich also beispielsweise während der beruflichen Ausbildung oder auch während den ersten Jahren der Erwerbstätigkeit auf. Ein erster Unterschied zwischen beruflichen Entscheidungen betrifft also den Zeitpunkt, an dem sie zu treffen sind und damit einhergehend den Grad der Flexibilität, die der Entscheid ermöglicht oder verwehrt. Zu Beginn der beruflichen Ausbildung ist der Entscheid zeitlich hoch fixiert. Da zu diesem Zeitpunkt die obligatorische Schule abgeschlossen ist, muss hier ein Entscheid erfolgen, wie der bildungsbiografische

Weg auf der Sekundarstufe II weiter gehen soll (1. Schwelle). Zeitlich ähnlich eng gebunden ist der Übergang von der beruflichen Ausbildung ins Erwerbsleben (2. Schwelle). Diese Parallelisierung eines zu treffenden Entscheids mit einem bestimmten biografischen Zeitpunkt nimmt aber über den Lebensverlauf ab, so dass beispielsweise Entscheidungen für Weiterbildungen, die vielleicht nach abgeschlossenen Berufsausbildungen angestrebt werden, zeitlich freier getroffen werden können. Neben diesem strukturalen Zeitaspekt gibt es einen zweiten, einen erfahrungsbezogenen. Dieser nimmt den Umstand auf, dass je länger sich Menschen mit der Gestaltung ihrer Berufsbiografie auseinandersetzen konnten, desto ausdifferenzierter ihre Erfahrung wird. Diese Erfahrung wird reichhaltiger, beispielsweise bezüglich ihres berufsbranchen-spezifischen Wissens, hinsichtlich ihres Wissens um die Form der Arbeitsleistung insgesamt, oder auch im Zusammenhang mit ihrer Selbstwahrnehmung als Arbeit leistende Person. All diese Bereiche können Menschen auf Grund des grösseren Erfahrungshorizonts inhaltlich breiter und auch differenzierter wahrnehmen. Die beiden Zeitaspekte, der zeitpunktgebundene- sowie der erfahrungsbezogene, verweisen exemplarisch auf die Situationsabhängigkeit von Berufsentscheidungen. Werden nun, wie im vorliegenden Beitrag angestrebt wird, berufliche Entscheidungen laufbahnspezifisch betrachtet, gilt es dieser Kontextgebundenheit Rechnung zu tragen. Aus diesem Grund wurden drei Kohorten untersucht, jede von ihnen Individuen vereinend, die vor einer spezifischen beruflichen Entscheidungssituation stehen. Die drei zur theoretischen Einbettung der Ausgangsfragestellung herangezogenen Themenfelder, erstens die Entscheidungssituation, zweitens der Entscheidungsprozesses und drittens die Passungswahrnehmung, ermöglichen nun, folgende Hypothese zu formulieren: Die Merkmale der Entscheidungsfindung, das „Sammeln von Informationen“ und das „Anstreben eines idealen Berufs“ stehen mit der Passungswahrnehmung in einem positiven, die „Entscheidungsverzögerung“ in einem negativen Zusammenhang. Diese angenommenen Zusammenhangsmuster sind über drei berufliche Entscheidungssituationen hinweg gleich, nämlich am Übergang von der obligatorischen Schule in die berufliche Ausbildung, am Übergang von der beruflichen Ausbildung ins Erwerbsleben und auch beim Entscheid, in eine Weiterbildung einzusteigen.

3 Die Untersuchung

Zur Beantwortung der Hypothese wurden im Rahmen der laufenden BEN-Untersuchung[1] drei Gruppen Heranwachsender befragt (N = 1194). Die erste Kohorte umfasste jene, die am Ende der Schulzeit vor dem Übertritt in die Berufsausbildung standen (N=461), die zweite solche, die vor dem Eintritt ins Erwerbsleben waren (N=586) und in der dritten fanden sich jene, die sich mit dem Entscheid befassten, nach ersten Jahren der Erwerbstätigkeit in eine Weiterbildung einzusteigen (N=147). In der ersten Kohorte befanden sich 48% Männer und 50% Frauen. 2% gab das Geschlecht nicht an. Das Durchschnittalter lag bei 16.03 Jahren. In der zweiten Kohorte waren 43% Männer und 51% Frauen, wobei 6% keine Geschlechtsangaben gemacht haben. Hier betrug das Durchschnittsalter 20.43 Jahre. In der dritten Kohorte befanden sich 46% Männer und 40% Frauen, 14%, ohne Angaben zum Geschlecht. Das Durchschnittsalter betrug in dieser Kohorte 23.18 Jahre.

Die Daten wurden mittels einer Online-Fragebogenerhebung im Zeitraum zwischen Mai 2012 und August 2012 erhoben. Die Schulabgehenden wurden aufgrund einer zufälligen Auswahl von Schulen im Klassenverband in ihrer Schule befragt. Die jungen Erwachsenen am Ende ihrer beruflichen Ausbildung wurden in zufällig ausgewählten Berufsfachschulen aufgrund einer Auswahl der 20 häufigsten Berufe im Regelunterricht an der Berufsfachschule unmittelbar vor ihrer Lehrabschlussprüfung befragt. Die jungen Erwerbstätigen wurden teilweise in ihren Betrieben, teilweise aufgrund von kantonalen Daten über die Lehrabschlüsse angeschrieben und füllten den online-Fragebogen zu Hause aus. Es handelt sich auch hier um eine Zufallsstichprobe.

3.1 Instrumente und statistische Analysen

Aus dem Instrument zur Erfassung von Karriere-Entscheidungsprofilen (Career Decision-Making Profile CDMP) (Gati et al., 2010) wurden die drei Merkmale „Anstreben eines idealen Berufs“, „Entscheidungsverzögerung“ und „Informationen suchen“ als Dimensionen der Entscheidungsfindung mit je drei Items erfasst. Ebenfalls mit drei Items wurde die Passungswahrnehmung erfragt, basierend auf einer von Neuenschwander, Gerber, Frank und Bosshard (2013) entwickelten Skala (vgl. Tab.1). Die zur Validierung des Passungskonzepts herangezogenen Kon-

1 Das BEN-Projekt (Determinanten von Berufsbildungsentscheidungen beim Übergang in den Arbeitsmarkt) wird seit 2012 vom SBFI finanziell gefördert.

strukte wurden mit vier Items (Kontinuität Berufslaufbahn) bzw. mit fünf Items erfasst (Engagement und Verbundenheit).

Tabelle 1 Verwendete Instrumente und Reliabilitätsmasse je Kohorte (K1, K2, K3), (Cronbach- α).

Merkmale	Items	Antwortformat	α
Anstreben eines idealen Berufs	Ich glaube, dass ich den perfekten Beruf finden kann, der alle meine Wünsche und Erwartungen erfüllt.	*„Stimme überhaupt nicht überein“ (1) „Stimme voll und ganz überein (7)*	K1: .61 K2: .68 K3: .72
	Ich bemühe mich, einen Beruf/eine Ausbildung zu finden, die alle meine Vorlieben zufriedenstellt.		
	Ich glaube, dass es eine Ausbildung/einen Beruf gibt, der/die alle meine Vorlieben und Wünsche erfüllt.		
Entscheidungsverzögerung	Ich neige dazu, meine Karriere-/Berufsentscheidung hinauszuschieben.		K1: .81 K2: .86 K3: .90
	Ich neige dazu, meine Karriere-/Berufsentscheidung zu verschieben.		
	Ich neige dazu, den Entscheidungsprozess soweit es geht hinauszuschieben.		
Informationen sammeln	Ich bin normalerweise sehr sorgfältig bei der Beschaffung von Informationen und begnüge mich nicht nur mit dem, was leicht zugänglich ist.		K1: .65 K2: .70 K3: .58
	Ich ziehe es vor eine Entscheidung zu treffen, nachdem ich alle Möglichkeiten sorgfältig überprüft habe.		
	Ich versuche alle vorhandenen Informationen über die Ausbildung/den Beruf zu sammeln, die/den ich in Erwägung ziehe.		
Passungswahrnehmung	Meine Anschlusslösung passt zu meiner Person. Meine Anschlusslösung stimmt mit meinen persönlichen Interessen überein. Meine Anschlusslösung passt im Gesamten zu mir.	*„Stimmt überhaupt nicht „ (1) „Stimmt voll und ganz (6)*	K1: .90 K2: .91 K3: .90

Tabelle 1 Fortsetzung

Merkmale	Items	Antwortformat	α
Kontinuität Berufslaufbahn	Wenn ich die geplante Berufslaufbahn weiterführen kann, kann ich mich so weiterentwickeln, wie ich mir das vorstelle.	*„Stimmt überhaupt nicht" (1) „Stimmt voll und ganz" (6)*	K1: .61 K2: .75 K3: .51
	Die gewählte Haupttätigkeit passt sehr gut zu meinem bisherigen Leben.		
	Mit der geplanten Berufslaufbahn geht mein Leben lückenlos weiter.		
Engagement und Verbundenheit (Ausbildung, Beruf)	Auch wenn ich im Lotto sehr viel Geld verdienen würde, möchte ich immer noch irgendwo arbeiten.	*„Stimmt überhaupt nicht" (1) „Stimmt voll und ganz" (6)*	K1: .72 K2: .83 K3: .72
	Arbeitslos zu sein wäre für mich sehr schlimm.		
	Ohne Arbeit oder Aus- oder Weiterbildung wäre mir langweilig.		
	Es ist mir sehr wichtig, eine Arbeitsstelle zu haben oder eine Aus- bzw. Weiterbildung zu machen.		
	Auch wenn das Arbeitslosengeld hoch wäre, würde ich dennoch lieber arbeiten als arbeitslos zu sein.		

Die Antworten für die Konstrukte „Passungswahrnehmung", „Kontinuität der Berufslaufbahn" und „Engagement und Verbundenheit" wurden auf einer sechsstufigen, jene zu den Merkmalen der Entscheidungsfindung auf einer siebenstufigen Antwortskala abgebildet. Insgesamt erwiesen sich die Konsistenzen der Skalen als akzeptabel. Die höchste Reliabilität zeigte sich in allen Kohorten bei der Passungswahrnehmung (α = .90 bzw. α =.91), die geringste in den Kohorten eins und zwei beim Prozessmerkmal „Anstreben eines idealen Berufs" (α = .61 bzw. α =.68). In der dritten Kohorte waren die Konsistenzwerte beim Merkmal „Informationssuche" (α = .58) bzw. „Kontinuität Berufslaufbahn" (α = .51) am geringsten.

Die statistischen Analysen zur Klärung der Hypothese wurden mit dem Softwarepaket MPlus 7 (Muthén & Muthén, 1998 - 2012) durchgeführt. Fehlende Werte wurden auf der Basis des Expectation-Maximization-Algorithmus (EM)

unter der Annahme multivariater Normalverteilung ersetzt (IBM Corp., 2013). Um zu überprüfen, ob die fehlenden Werte zufällig auftraten oder bestimmte Fragen überzufällig häufig ausgelassen wurden (MCAR), wurde der Test nach Little (1988) durchgeführt. Damit war die Voraussetzung dafür gegeben, fehlende Werte mittels EM zu ersetzen ($p > .05$).

4 Ergebnisse

Im nachfolgenden Ergebnisteil werden zunächst die Korrelationen der Merkmale in den einzelnen Kohorten beschrieben und für das Passungskonstrukt die Assoziation mit inhaltlich verwandten Konstrukten ausgewiesen (Validierung). Anschliessend wird überprüft, ob die erfassten Merkmale über die drei Kohorten hinweg inhaltlich vergleichbar sind. In einem dritten Auswertungsteil erfolgen Analysen zur Beziehung zwischen den Merkmalen der Entscheidungsfindung und der Passungswahrnehmung.

4.1 Merkmalsbezogene Charakterisierung der Kohorten

Die erfassten Merkmale sind in allen Kohorten untereinander gering bis teilweise mittelstark miteinander korreliert. Die Zusammenhangsmuster erweisen sich, bis auf eine Abweichung in der dritten Kohorte, in allen Kohorten gleich (vgl. Tab 2). In der ersten und zweiten Kohorte ist die Informationssuche mit der Entscheidungsverzögerung positiv assoziiert [Kohorte 1: $r(457) = .10$, $p < .05$; Kohorte 2: $r(582) = .06$, $p < .05$]. In der dritten Kohorte ist diese Verbindung negativ [Kohorte 3: $r(143) = -.26$, $p < .05$]. Alle anderen Zusammenhänge zeigen in allen Kohorten die gleiche Richtung, wobei auf den mittelstarken Zusammenhang des Merkmals „Anstreben eines idealen Berufs“ mit der „Informationssuche“ in der zweiten Kohorte [Kohorte 2: $r(582) = .46$, $p < .05$], bzw. auf eine ebenfalls mittelstarke negative Assoziation zwischen der „Entscheidungsverzögerung“ und der „Passungswahrnehmung“ in der dritten Kohorte hinzuweisen ist [Kohorte 3: $r(143) = -.37$, $p < .05$].

Tabelle 2 Kohortenspezifische Korrelationen zwischen den erfassten Merkmalen.

Kohorte 1	*N*	*M*	*SD*	(1)	(2)	(3)
(1) Informationssuche	461	4.36	.82			
(2) Entscheidungsverzögerung / Aufschub	461	3.13	1.25	.10*		
(3) Anstreben eines idealen Berufs	461	3.17	.59	.27**	-.02	
(4) Passungswahrnehmung	461	5.14	.80	.13**	-.19**	.24**
Kohorte 2						
(1) Informationssuche	586	4.53	.71			
(2) Entscheidungsverzögerung / Aufschub	586	3.43	1.23	.06		
(3) Anstreben eines idealen Berufs	586	3.06	.59	.46**	-.04	
(4) Passungswahrnehmung	586	4.95	.83	.28**	-.20**	.31**
Kohorte 3						
(1) Informationssuche	147	4.51	.60			
(2) Entscheidungsverzögerung / Aufschub	147	2.93	1.16	-.26**		
(3) Anstreben eines idealen Berufs	147	2.93	.67	.25**	-.19*	
(4) Passungswahrnehmung	147	5.02	.71	.27**	-.37**	.27**

**: $p<.01$, *: $p<.05$

Im nächsten Schritt wird versucht, das im einleitenden Teil beschriebene Passungsverständnis, vor allem jedoch dessen Bezug zur Identitätskonzeption, anhand zweier Konzepte empirisch korrelativ zu validieren. Dazu wird einerseits die Wahrnehmung einer beruflichen Kontinuität in den Blick genommen. Berufliche Kontinuität meint, dass sich Menschen über die Zeit im Kontext ihrer berufsbiografischen Entwicklung als Einheit verstehen (Neuenschwander, 1996). Eine hohe Ausprägung bedeutet, dass ihre beruflichen Entscheidungen die Fortsetzung ihres Entwicklungsprozesses ermöglichen. Wie in der Tabelle 3 ersichtlich ist, besteht über die drei Kohorten hinweg ein wesentlicher Zusammenhang zwischen der Kontinuitätswahrnehmung und der Ausprägung der Passungswahrnehmung. Diese Passungswahrnehmung betrifft also auch die Wahrnehmung der Jugendlichen, eine konzise berufliche Entwicklung zu schaffen (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3 Passung, Kontinuitätswahrnehmung und Engagement; korrelative Beziehungen.

	Passungswahrnehmung					
	Kohorte 1		Kohorte 2		Kohorte 3	
	N		*N*		*N*	
Kontinuität Berufslaufbahn	467	.43**	602	.51**	152	.51**
Engagement und Verbundenheit (Ausbildung, Beruf)	465	.28**	601	.28**	148	.12

**: p<.01, *: p<.05

Der Zusammenhang der Passungswahrnehmung mit dem zweiten Identitätsaspekt, dem Engagement und der Verbundenheit mit Ausbildung und Beruf (Commitment), ist schwächer. Dieser Aspekt bezeichnet eine Art Arbeitsethos, das den Wert der Arbeit für das eigene Leben betont und diesen Wert in den eigenen Lebensvollzug integriert. Auch dieses Konzept ist mit dem hier vorgestellten Passungsverständnis verbunden, jedoch in allen Kohorten deutlich weniger eng als die Wahrnehmung einer beruflichen Kontinuität. In der dritten Kohorte ist diese Korrelation nicht signifikant (vgl. Tab. 3). Diese korrelativen Beziehungen zeigen, dass ins vorliegende Passungsverständnis Engagement und betriebliche Eingebundenheit einfliessen. Insgesamt hängt das hier vorgestellte Passungswahrnehmung weniger mit dem Engagement und der Verbundenheit mit dem Beruf, als vielmehr mit dem Ermöglichen einer Kontinuitätserfahrung zusammen.

4.2 Messinvarianz

Faktorielle Struktur

Die Erklärung der Items durch drei latente Konstrukte, nämlich „Anstreben eines idealen Berufs", „Entscheidungsverzögerung" und „Informationen sammeln" konnte, wie konfirmatorische Faktorenanalysen zeigten, in allen drei Gruppen nachgewiesen werden [Kohorte 1: χ^2 (48) = 68.4, p <.05, CFI = .98, RMSEA = .03 / Kohorte 2: χ^2 (48) = 96, p <.001, CFI = .98, RMSEA = .04 / Kohorte 3: χ^2 (48) = 54.3, p = .24, CFI = .99, RMSEA = .03]. Zusätzlich passte ein dreifaktorielles Modell – gerechnet über alle drei Kohorten hinweg – besser auf die Daten χ^2 (142) = 218.7, p <.001, CFI = .98, RMSEA = .03, als ein einfaktorielles Modell; χ^2 (159) = 1970.6, p<.001, CFI = .68, RMSEA = .16 (vgl. Tab. 3). Damit wird eine dreifaktorielle Lösung als Basismodell angenommen (sog. dreifaktoriell konfigurales Mo-

dell). In diesem Modell werden die Items je durch eine latente Variable und durch einen Messfehler erklärt (vier Messmodelle). Die Fehler zwischen den Items sind nicht korreliert und alle Pfade zwischen den 3 Kohorten konnten frei variieren. Dieses Basismodell bildet die Referenz für die Modellvergleiche bei der Klärung der Frage, ob die Zusammenhänge zwischen den drei Kohorten gleich sind.

4.3 Messinvarianz der Merkmale

Nach der Klärung der Faktorenstruktur wurden im nächsten Schritt zur Prüfung der Messinvarianz die Faktorladungen zwischen den Kohorten gleich gesetzt (schwache faktorielle Invarianz). Im Vergleich zum Basismodell, in dem die Ladungen zwischen den Kohorten frei variieren konnten, zeigten sich gute Passungswerte, obwohl der χ^2-Test signifikant wird. Diese Signifikanz legt nahe, das Modell mit den fixierten Faktorladungen nicht anzunehmen, es also zugunsten des Basismodells zu verwerfen. Allerdings reagiert bei grösseren Stichproben der χ^2-Test auf sehr kleine Modellabweichungen sensibel und kann deshalb zu falsch signifikanten Ergebnissen führen (Schulte, Nonte & Schwippert, 2013). Deshalb wurden für die Entscheidung, ob das Modell angenommen werden kann, weitere Anpassungsmasse (CFI, RMSEA, BIC) herangezogen und auch entsprechende Cut-Off Grenzen berücksichtigt (Hu & Bentler, 1999). Auf Grund der erwähnten Problematik mit dem χ^2-Test wurde zur Entscheidung, welches Modell dem anderen vorzuziehen ist, in Anlehnung an Meade, Johnson & Braddy (2008), nicht der $\Delta\chi^2$-Differenztest, sondern der CFI-Differenzwert herangezogen (ΔCFI). Dieser liegt im vorliegenden Fall mit 0.004 unter dem von Meade et al. (2008) berichteten Grenzwert von .02. Damit kann davon ausgegangen werden, dass für die Praxis keine bedeutsam signifikante Abweichung vom Basismodell vorliegt (Schulte et al., 2013) und deshalb schwache faktorielle Messinvarianz zwischen den Gruppen angenommen werden konnte (vgl. Tab. 4). In einem weiteren Schritt wurde geprüft, ob auch starke Messinvarianz angenommen werden kann.

Dies erforderte, nicht nur die Faktorladungen sondern auch die Intercepts zwischen den Gruppen gleich zu setzen. Hierzu zeigte der Vergleich mit dem Basismodell wiederum einen signifikanten χ^2 -Test. Ebenfalls liegen die anderen Anpassungsmasse teilweise am Grenzwert [RMSEA = .05, ΔCFI = .017]. Aus diesem Grund wurde stark-faktorielle Invarianz abgelehnt. Daher vergleichen wir die Mittelwerte zwischen den Kohorten nicht.

Tabelle 4 Ergebnisse der multiplen Gruppenvergleiche zu den Merkmalen der Entscheidungsfindung über die drei Kohorten Übergang Schule-Berufsausbildung, Übergang Berufsausbildung-Erwerbsleben, Übergang Erwerbsleben-Weiterbildung.

	$\chi 2$	df	p	CFI	BIC	RMSEA	**ΔCFI**	Δ $\chi 2$	Δdf	p
Invarianz der faktoriellen Struktur										
einfaktoriell konfigural	1970.6	159	<.001	.684	38674	.169	-	-	-	-
dreifaktoriell konfigural (Basismodell)	218.7	142	<.001	.987	37043	.037	.303	1751.9	17	<.001
Messinvarianz der Merkmale										
schwach faktoriell	257.4	160	<.001	.983	36955	.039	.004	38.7	18	.003
stark faktoriell	347.6	176	<.001	.970	36931	.050	.017	128.9	34	<.001
Messinvarianz der Pfadkoeffizienten										
schwach faktoriell	283.3	172	<.001	.981	36895	.040	.006	64.6	30	<.001

$\chi 2$ Chi-Quadrat; *df* Freiheitsgrade; *p* Signifikanzniveau des χ^2-Tests; *CFI* Comparative-Fit-Index; *BIC* Bayesian-Information-Criterion; *RMSEA* Root-Mean-Square-Error of Approximation; *ΔCFI* CFI-Differenztest; *Δχ2* Chi-Quadrat-Differenztest

4.4 Der Zusammenhang von Merkmalen der Entscheidungsfindung mit der Passungswahrnehmung

Die Bearbeitung der Frage, wie die Merkmale der Entscheidungsfindung mit der Passungswahrnehmung in Beziehung stehen, erforderte zunächst die Prüfung, ob sich das Strukturmodell, d. h. die Zusammenhänge zwischen den latenten Variablen, zwischen den Kohorten unterscheidet. In diesem waren die Faktorladungen, die Korrelationen zwischen den Merkmalen der Entscheidungsfindung untereinander und die gerichteten Pfadkoeffizienten zwischen den Merkmalen der Entscheidungsfindung und der Passungswahrnehmung gleich gesetzt. Die Anpassung dieses Modells ist akzeptabel χ^2 (172) = 283.3, p <.001, CFI = .98, RMSEA = .04, BIC = 36895, ΔCFI = .006. Dies bedeutet, dass das restringierte Modell mit fixierten Ladungen zwischen den Kohorten nicht schlechter ist als das Modell mit freien Ladungen, aber sparsamer. Somit kann davon ausgegangen

werden, dass die Pfade zwischen den Kohorten gleich sind. Die kohortenübergreifende Analyse zeigte, dass das Streben nach einem idealen Beruf [$\beta = .27, p < .001$], die Tendenz, die anstehende Entscheidung nicht hinauszuzögern [$\beta = -.17, p < .001$], und auch das Zusammentragen und Auswerten von Informationen [$\beta = .21, p < .001$] mit der Passungswahrnehmung in einem systematischen Zusammenhang stehen (vgl. Abb. 1).

Stehen Menschen vor berufsbiografischen Entscheidungen an der ersten oder zweiten Schwelle oder suchen sie eine Entscheidung für eine Weiterbildung, führt ihr Streben einen Beruf zu finden, der ihre Wünsche und Vorlieben erfüllen kann, eher dazu, dass sie den getroffenen Entscheid als zu ihnen passend einschätzen. In gleicher Weise unterstützt sie ihr stetes Vorangehen, also ihr Bestreben, den anstehenden Entscheid nicht aufzuschieben. Versuchen Individuen überdies, Informationen möglichst sorgfältig und umfassend zusammen zu tragen und diese in Bezug auf die Entscheidung zu prüfen, steht auch dies in einem positiven Zusammenhang mit der Passungswahrnehmung.

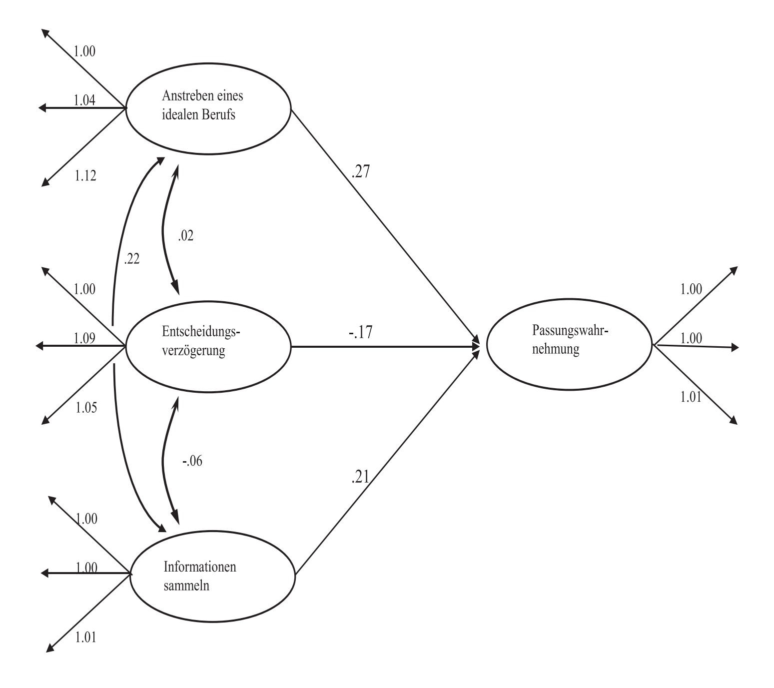


Abbildung 1 Kohortenübergreifende Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der Entscheidungsfindung und der Passungswahrnehmung.

Diese Ergebnisse gilt es nun in einem weiterführenden, berufsbiografischen Horizont einzuordnen.

5 Diskussion

Dass bestimmte Merkmale der Entscheidungsfindung mit der Passungswahrnehmung zusammenhängen, deutet zunächst darauf hin, dass die Einschätzung, ein gewählter Beruf würde zu einem passen, nicht erst dann fixiert wird, wenn der Entscheid getroffen ist. Auch Merkmale der Entscheidungsfindung hängen mit der Passungswahrnehmung zusammen. Dies gilt in vergleichbarer Weise für alle drei hier untersuchten Gruppen, die Merkmale sind also transsituativ bedeutsam. Dieser Befund kann mit Blick auf drei Perspektiven eingeordnet werden, erstens im Kontext der berufswahltheoretischen Bedeutung, zweitens mit Bezug auf das Konzept der Entscheidungsprofile und drittens hinsichtlich dessen Relevanz für die berufsorientierende Handlungspraxis.

5.1 Präskriptive Entscheidungsmodelle

Berufswahltheoretisch lassen sich die Befunde zunächst im Kontext präskriptiver Entscheidungsmodelle einordnen. Im Gegensatz zu deskriptiven Entscheidungskonzepten, in denen vorwiegend Merkmale von Entscheidungen identifiziert und beschrieben werden, gehen präskriptive Zugänge davon aus, dass bestimmte Vorgehensweisen zu möglichst „guten“ Entscheidungsergebnissen führen. Dadurch wird die Qualität von getroffenen Entscheidungen mit der Art und Weise verknüpft, wie Menschen Entscheidungen finden (Tversky, 1972; Brown, 1994). Wie „gut“ nun eine Entscheidung ist, also das Qualitätsmass, wird dabei weitgehend an subjektive Kriterien gebunden, also beispielsweise daran, inwiefern Individuen ein Ergebnis als nützlich einschätzen (Wright, 1984). In der vorliegenden Studie ist die Frage konzeptionell ähnlich modelliert. Auch hier geht es darum, bestimmte Vorgehensweisen auf das Ziel zu richten, eine möglichst „gute“ Entscheidung zu treffen, und auch hier stellt ein subjektives Mass das Gütekriterium dar. Eine hohe Passungswahrnehmung qualifiziert das erreichte Ergebnis positiv und lässt sich inhaltlich als Ausgangspunkt verstehen, die weitere Berufsbiografie produktiv zu gestalten. Wie vorliegende Ergebnisse zeigen, lässt sich dieser Ausgangspunkt als Ergebnis simultaner Wirkzusammenhänge von ineinander greifenden Haltungen und Handlungen modellieren, nämlich von aktivem Wissensaufbau, von der Tendenz, anstehende Entscheidungen nicht aufzuschieben und

vom Anstreben eines möglichst idealen Berufs. Dieses Zusammenwirken ergänzt präskriptive Entscheidungskonzeptionen, die weitgehend linear aufgebaut sind und auf einander folgende Handlungsschritte vorschlagen.

5.2 Entscheidungsprofile

Auf Grund des Hinweises, dass die drei Merkmale der Entscheidungsfindung eher zu den personengebundenen gehören, kann darüber nachgedacht werden, inwiefern im Konzept der Entscheidungsprofile Hinweise zu finden sind, dass bezogen auf die berufliche Entscheidungsfindung eine Art weitergehende, persönlichkeitsbezogene Unterstützung angedacht werden kann. Diese liesse sich auf die Entwicklung von Berufsentscheidungskompetenz ausrichten und damit Individuen unterstützen, Informationen zu suchen und zu organisieren, Entscheidungen zügig voranzubringen, bzw. das Streben nach einem idealen Beruf situativ angemessen zu balancieren. Das untergräbt ein grundsätzlich als interaktiv gedachtes Verständnis zwischen Person und Umwelt nicht, sondern unterstützt einzig die Möglichkeit, das Instrument der Entscheidungsprofile bei beruflichen Entscheidungsfindungen möglichst differenziert einzusetzen. Angepasst auf die jeweilige Zielsetzung liessen sich dann jene Merkmale spezifisch auswählen, die auch zielführend die bestehenden Bedürfnisse und Notwendigkeiten abdecken. Als zusätzliche Erweiterung des Konzepts der Entscheidungsprofile liesse sich andenken, die hier gefundenen Zusammenhangsmuster zwischen den Merkmalen der Entscheidungsfindung und der Passungswahrnehmung auf weitere Entscheidungssituationen auszudehnen, eventuell auf solche, die sich durch Lehrabbrüche oder auf Grund von Jugendarbeitslosigkeit ergeben, oder die sich durch andere, lebensbiografisch zentrale Ereignisse aufdrängen. Solche Analysen würden die vorliegende Untersuchung und gegebenenfalls auch die darauf bezogene Beratungspraxis erweitern.

5.3 Beratungspraxis

Soll in der Beratungspraxis nicht nur ein möglichst nahtloser Anschluss an die obligatorische Schulzeit oder an die berufliche Ausbildung erreicht, sondern auch eine möglichst passende Anschlusslösung angestrebt werden (Herr, Cramer & Niles, 2003), scheinen die Merkmale „zielführende Informationssuche“, „wenig Entscheidungsverzögerung“ und „Anstreben eines idealen Berufs“ dies positiv zu unterstützen. Die Frage ist jedoch, inwiefern sich diese Merkmale spezifisch för-

dern lassen. Wie können also Heranwachsende beispielsweise lernen, Informationen zielführend zu suchen, diese zu prüfen und sie ins bestehende Wissen zu integrieren? Hinweise zu diesem Aspekt sind verbreitet aufgearbeitet und brauchen hier nicht weiter ausgeführt zu werden (Düggeli & Kinder, 2013). Schwieriger scheint dieser Anspruch jedoch in Bezug auf die Entscheidungsverzögerung zu sein. Ein Ansatz hierzu könnte heissen, die zeitliche Dimension, in der Entscheidungsfindungen geschehen, mit den Heranwachsenden zu reflektieren, beispielsweise indem realistische Zeitplanungen gemacht werden. An diesen liesse sich der Entscheidungsprozess ausrichten, allenfalls mit nötig werdenden Anpassungen. So kann vielleicht vermieden werden, dass langandauernde Unterbrüche oder sich einstellende Verzögerungen zur Einschätzung führen, nie einen anstehenden Entscheid treffen und damit die Entscheidungsherausforderung abschliessen zu können. Berufliche Entscheidungsprozesse zu begleiten scheint für Unterstützungs- und Beratungspersonen also auch die Aufgabe zu beinhalten, die zeitliche Taktung gut zu balancieren, vielleicht zwischen Phasen des aktiven Vorangehens und solchen der reflexiven Besinnung.

Ähnlich herausfordernd ist es, auf das dritte Merkmal zu reagieren, nämlich dem «Anstreben eines idealen Berufs». Wie gesehen werden konnte, scheint zu gelten, dass die Überzeugung, einen Beruf finden zu können, der die eigenen Wünsche, Erwartungen und Vorlieben erfüllt, eher mit einer positiven Passungswahrnehmung korrespondiert. Einen idealen Beruf erreichen zu können, kann bedeuten, eine bei Entscheidungssuchenden bestehende Idealvorstellung möglichst bei zu behalten. Dies ist gegebenenfalls dahingehend zu reflektieren, dass das Vorherrschen einer Idealvorstellung Fixierungen mit sich bringen kann, die sich blockierend auf andere mögliche Wege auswirken könnten. Einen idealen Beruf anzustreben kann aber auch heissen, Heranwachsende darin zu bestärken, berufliche Idealvorstellungen überhaupt zu entwickeln. Damit ist nicht ein naives Streben nach einem Wunschberuf gemeint. Es ist die Fähigkeit angesprochen, eine ideale berufliche Orientierung zu gewinnen, die trotz gegebenenfalls notwendig werdender Anpassungsleistungen, realisierbar bleibt. Das heisst also zu versuchen, gemeinsam mit jungen Menschen eine Art realistischen Ehrgeiz zu balancieren, zwischen extremer Ausschliesslichkeit eines Ideals und orientierungsfreier Offenheit ohne Ideal (Zihlmann, 2009).

Die Diskussion der vorliegenden Befunde zeigt, dass die vorliegende Studie nur einen begrenzten Ausschnitt zum Zusammenwirken von Entscheidungssituation, Entscheidungsfindung und Passungswahrnehmung aufnimmt. So wäre es beispielsweise wichtig, weitere berufliche Entscheidungssituationen zu analysieren oder weitere Merkmale der Entscheidungsfindung auf ihren Zusammenhang mit der Passungswahrnehmung hin zu betrachten. Möglicherweise erhalten die

drei untersuchten Merkmale der Entscheidungsfindung in weniger normierten Entscheidungssituationen einen anderen Stellenwert. Eine weitere noch zu klärende Frage wäre, ob die drei Merkmale der Entscheidungsfindung nicht nur für die Passungswahrnehmung, sondern auch für weitere Merkmale von Entscheidungen bedeutungsvoll sind, beispielsweise für die berufliche Produktivität oder die Berufstreue im Lebenslauf. Zusätzlich verweist der Umstand, dass es sich vorliegend um querschnittliche Analysen handelt, auf die Einschränkung, dass hier keine kausalen Aussagen möglich sind und auch, dass keine Verläufe abgebildet werden können. Gerade diese könnten aber helfen zu verstehen, wie die Passungswahrnehmungen in den verschiedenen Kohorten mit dem Umsetzungshandeln zusammenhängen, das auf einen Entscheid folgt. Antworten auf solche Fragen werden aller Voraussicht nach durch die Fortsetzung des BEN-Projekts möglich, so dass als vierter Aspekt, neben der Entscheidungssituation, der Entscheidungsfindung und der Passungswahrnehmung, in kommenden Arbeiten auch die handlungsbezogene Umsetzung von Berufsentscheidungen analysiert werden kann. Dies ermöglicht ein differenzierteres Verstehen von Berufsbildungsentscheidungen und deren Bedeutung im Zusammenhang mit der Gestaltung individueller Berufsbiografien.

Literatur

Brandtstädter, J., & Renner, G. (1990). Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: Explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping. *Psychology and Aging, 5*, 58-67.

Brown, D. (1994). Entscheidungstheoretische Modelle. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Karriere-Entwicklung* (pp. 425-454). Stuttgart: Klett-Cotta.

Brzinsky-Fay, C. (2014). The Measurement of School-to-work Transitions as Processes. *European Societies, 16*, 213-232. doi: 10.1080/14616696.2013.821620

Dawis, R. V. (2002). Person-Environment-Correspondence Theory. In D. Brown (Ed.), *Career Chioce and Development* (pp. 427-464).

Drewek, P. (2010). Differenzierungsformen und Übergänge im Bildungssystem. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. doi: 10.3262/EEO08100102

Düggeli, A., & Kinder, K. (2013). Wissen aufbauen, Selbstwirksamkeit fördern und Sinnfindung begleiten - auf dem Berufswahlweg mit Schülerinnen und Schülern. In T. Brüggemann & S. Rahn (Eds.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (pp. 211-219). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Eccles, J. S., & Roeser, R. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 404-434). Hoboken: John Wiley & Sons.

Egloff, E., & Jungo, D. (2010). *Berufswahltagebuch Arbeitsheft*. Bern: Schulverlag plus AG

Gati, I., Landman, S., Davidovitch, S., Asulin-Perez, L., & Gadassi, R. (2010). From career decision-making styles to career decision-making profiles: A multidimensional approach. *Journal of Vocational Behavior, 76*(2), 277-291.
Greenhaus, J. H., Parasuraman, S., & Wormley, W. M. (1990). Effects of race on organizational experiences, job performance evaluations, and career outcomes. *Academy of Management Journal, 33(1)*, 64-86.
Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organisations*. Thousand Oaks: Sage.
Hellberg, B.-M. (2009). *Entscheidungsfindung bei der Berufswahl*. Wiesbaden: VS Verlag.
Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2003). *Career Guidance and Counseling Through the Lifespan: Systematic Approaches*. Addison Wesley Pub.
Herzog, W., Neuenschwander, M. P., & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.
Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments (3rd Edition)*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
IBM Corp. (2013). SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corp.
Jörin, S., Stoll, F., Bergmann, C., & Eder, F. (2008). *Explorix. Das Werkzeug zur Berufs- und Laufbahnplanung. Deutsche Adaptation und Weiterentwicklung des Self-Directed Search (SDS) nach John L. Holland*. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
Jungermann, H., Pfister, H.-R., & Fischer, K. (2010). *Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung*. Heidelberg: Springer Spektrum.
Keller, A., Hupka-Brunner, S., & Meyer, T. (2010). *Nachobligatorische Ausbildungsverläufe in der Schweiz: Die ersten sieben Jahre: Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts TREE Update 2010*. Basel: TREE.
Kracke, B., Olyai, N., & Wesiger, J. (2008). Stand der Berufswahl und Qualität des berufsbezogenen Explorationsverhaltens im Jugendalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 55(1)*, 51-60.
Kristof-Brown, A. L., Zimmermann, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of Individuals' Fit at Work: A Meta-Analysis of Person-Job, Person-Organization, Person-Group, And Person-Supervisor Fit. *Personnel Psychology, 58*, 281-342.
Little, R. J. A. (1988). A Test of Missing Completely at Random for Multivariate Data with Missing Values. *Journal of the American Statistical Association, 83 (404)*, 1198-1202.
Meade, A. W., Johnson, E. C., & Braddy, P. W. (2008). Power and sensitivity of alternative fit indices in tests of measurement invariance. *Journal of Applied Psychology, 93*, 568-592.
Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2012). *MPlus (Version 7) (Computer Software)*. Los Angeles.
Neuenschwander, M. P. (1996). *Entwicklung und Identität im Jugendalter*. Bern: Haupt.
Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N., & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Bosshard, S. (2013). *Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe). Dokumentation der Schülerbefragung. Eingangserhebung* (Forschungsbericht). Solothurn: Zentrum Lernen und Sozialisation, Pädagogische Hochschule FHNW.
Sackmann, R. (2007). *Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken New Jersey: Wiley.
Schulte, K., Nonte, S., & Schwippert, K. (2013). Die Überprüfung von Messinvarianz in international vergleichenden Schulleistungsstudien am Beispiel der Studie PIRLS. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 3*, 99-118. doi: 10.1007/s35834-013-0062-8
Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement, 55*, 818-831.
Simon, H. A. (1957). *Models of man*. New York: Wiley.
Singh, R., & Greenhaus, J. H. (2004). The relation between career-decision-making strategies and person-job fit: A study of job changers. *Journal of Vocational Behavior, 64*, 198-221.
Stoll, F., Vannotti, M., & Schreiber, M. (2011). *Einstieg in die Berufswelt. Rahmenbedingungen und Voraussetzungen einer gelingenden Berufswahl - eine empirische Studie*. Glarus/Chur: Rüegger Verlag.
Tversky, A. (1972). "Elimination by Aspects: A Theroy of Choice." *Psychological Review, 79*, 281-299.
Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81.
Wright, G. (1984). *Behavioral Decision Theory*. Newbury Park California: Sage.
Zihlmann, R. (Ed.). (2009). *Berufswahl in Theorie und Praxis*. Zürich: SDBB.
Zirfas, J. (2011). Zur Pädagogik der Glücksgefühle: Ein Beitrag zum Pursuit of Happiness. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14(2)*. S.223-240.

Leistung oder soziale Herkunft?

Bestimmungsfaktoren für erwarteten und tatsächlichen beruflichen Erfolg im jungen Erwachsenenalter

Sandra Hupka-Brunner, Katja Scharenberg, Thomas Meyer & Barbara Müller

Zusammenfassung

Welchen beruflichen Status haben junge Erwachsene in der Schweiz zehn Jahre nach Beendigung der obligatorischen Schule im Alter von durchschnittlich 26 Jahren erreicht – und welche Faktoren beeinflussen ihn? Wie nehmen junge Erwachsene ihren Status im Vergleich zum elterlichen wahr und wie, denken sie, wird er sich in Zukunft noch verändern? Diese Forschungsfragen werden auf der Basis der TREE-Daten (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) analysiert. Die Ergebnisse dieses Beitrags zeigen, dass viele 26-Jährige den elterlichen Status bereits erreicht haben, in Zukunft aber noch mit einem weiteren Statusanstieg rechnen. Askriptive Merkmale wie Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund sowie der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp haben unter sonst vergleichbaren Bedingungen über den ganzen Bildungsverlauf hinweg einen bedeutsamen Einfluss auf den beruflichen Status. Dies deutet einerseits auf eine vergleichsweise hohe Status-"Vererblichkeit" zwischen den Generationen hin, andererseits auf erhebliche Verletzungen des meritokratischen Prinzips, wonach für den Bildungserfolg und die erreichte Position in der Gesellschaft vor allem die individuelle Leistung massgeblich sein sollte.

K. Häfeli et al. (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf*,
DOI 10.1007/978-3-658-10094-0_10, © Der/die Autor(en) 2015

Abstract

Which professional status have young adults in Switzerland attained at the average age of 26, ten years after having completed compulsory school? Which factors influence status attainment, and how do young adults perceive their own status in terms of future status mobility and in comparison to their parents' status? This contribution's analyses on the basis of longitudinal data collected by the Swiss TREE panel survey (Transitions from Education to Employment) show that up to the age of 26, many young adults have already attained their parents' professional status and expect it to further increase. All other things being equal, ascriptive characteristics such as gender, social origin and migration background have a significant influence on status attainment across the entire education pathway observed. This indicates a relatively high degree of intergenerational status transfer, compromising the importance of meritocratic factors with regard to status attainment.

Résumé

Quel statut socio-professionnel les jeunes adultes en Suisse ont-ils acquis à l'âge moyen de 26 ans, dix ans après avoir quitté la scolarité obligatoire? Quels facteurs influencent-ils ce statut, et comment les jeunes adultes le perçoivent-ils par rapport au statut de leurs parents et au potentiel de mobilité sociale dans le futur? Sur la base d'analyses des données de l'étude longitudinale TREE (Transitions de l'Ecole à l'Emploi), cette contribution montre qu'à l'âge moyen de 26 ans, beaucoup de jeunes ont déjà atteint un statut socio-professionnel qui égalise ou dépasse celui de leurs parents – et s'attendent à une augmentation ultérieure de celui-ci dans le futur. Sous conditions égales, des caractéristiques ascriptives comme le genre, l'origine sociale ou migratoire, ainsi que la filière d'école suivie au niveau secondaire I exercent, à travers toute la trajectoire de formation observée, une influence significative sur le développement du statut socio-professionnel. Ceci indique un degré relativement élevé de transfert intergénérationnel et une violation substantielle du principe méritocratique.

1 Einleitung

Am Ende der obligatorischen Schulzeit sollten Schülerinnen und Schüler insofern „für das Leben gerüstet" (Programme for International Student Assessment, 2002) sein, als sie Kompetenzen erworben haben sollten, die ihnen einen erfolgreichen Weg ins Erwachsenenleben ermöglichen. So trat PISA im Jahre 2000 mit dem Anspruch an, Kompetenzen zu erfassen, die die Fähigkeit junger Menschen zur Weiterentwicklung ihres Wissens und ihrer Potenziale sowie zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben abbilden (ebd.). Auch die Schule hat den Anspruch und Auftrag, die Schülerinnen und Schüler insofern auf das Leben vorzubereiten, als grundlegende Kompetenzen vermittelt und bewertet werden. Darüber hinaus fungieren Zeugnisnoten, aber auch der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp als Leistungssignale in dem Sinne, dass sie weiterführenden Institutionen wie Lehrbetrieben, Schulen oder Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern einen Eindruck der Fähigkeiten der jungen Menschen vermitteln sollen. Doch inwieweit vermögen solche Leistungssignale und Kompetenzen den späteren Berufs- und Lebenserfolg vorherzusagen? Welchen Einfluss haben die von PISA gemessenen fachübergreifenden Kompetenzen und schulischen Leistungssignale im Verhältnis zu sozialer Herkunft und Laufbahnfaktoren? Und welche Bedeutung haben sie im Hinblick auf eine erfolgreiche Einmündung ins Erwerbsleben?

Als Erfolgskriterien können neben soziologischen oder ökonomischen Kriterien wie Einkommen oder beruflicher Status auch psychologische Indikatoren wie Zufriedenheit mit der allgemeinen Lebens- oder der konkreten Arbeitssituation herangezogen werden (siehe auch Schellenberg et al. in diesem Buch). Aus erziehungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Sicht gelten oftmals auch gradlinige Ausbildungswege als Kriterien des Erfolgs. Besonders bei jungen Erwachsenen, die erst am Anfang ihrer Berufslaufbahn stehen, ist überdies die subjektive Einschätzung, wie sich ihre Karriere weiterentwickeln wird, interessant, da davon auszugehen ist, dass die Laufbahnkonsolidierung noch im Gange ist und somit der höchste angestrebte Berufsstatus eine höhere Variation zwischen Berufsanfängerinnen und -anfängern aufweist als der tatsächliche. Unabhängig davon, wie realistisch und zutreffend diese subjektive Einschätzung sein mag, gibt sie Auskunft über die Wahrnehmung (beruflicher) Gestaltungs- und Teilhabemöglichkeiten bei jungen Erwachsenen. Es ist davon auszugehen, dass einerseits die wahrgenommene Möglichkeit zur individuellen Teilhabe eine wichtige Vorbedingung für die Bereitschaft zur Integration in diese Gesellschaft darstellt, was sie für soziologische wie politologische Analysen interessant macht. Andererseits ist diese Wahrnehmung auch aus psychologischer Perspektive interessant, da sie

eine wichtige Vorbedingung für individuelles Wohlbefinden darstellen kann (Samuel, Keller, Bergman, & Semmer, 2014).

Die individuelle Einschätzung der Gestaltungsmöglichkeiten und auch das subjektive Wohlbefinden sind abhängig vom familiären Bezugsrahmen (Samuel, Bergman, & Hupka-Brunner, 2013): Jugendliche orientieren sich bezüglich ihrer persönlichen Ziele und beruflichen Ambitionen stark an ihren Eltern und sind zumeist auf deren Unterstützung im Berufswahlprozess angewiesen (Neuenschwander, 2008; Neuenschwander, Gerber, Frank, & Rottermann, 2012). Vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund erleben die Migrationsgeschichte der Familie oft als „gemeinsames soziales Aufstiegsprojekt“, das sie fortzusetzen versuchen, dabei aber zumeist von ihren Eltern ein geringeres Mass an (vor allem praktischer) Unterstützung erfahren als ihre Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Hadjar & Hupka-Brunner, 2013a). Die Beurteilung der eigenen beruflichen Position wird also auf Basis der familiären Herkunft vorgenommen und im Verhältnis zu dieser evaluiert.

Im vorliegenden Beitrag geben wir einen allgemeinen Überblick über die Transitionen der Schulabgangskohorte 2000 von der obligatorischen Schule ins Erwerbsleben. Dann fokussieren wir uns auf verschiedene Dimensionen des Erfolgs, die alle an die berufliche Position gebunden sind: Erstens werden wir den beruflichen Status zehn Jahre nach Beendigung der Schulpflicht untersuchen. Zweitens wird analysiert, wie die jungen Erwachsenen diesen Status im Rahmen ihres subjektiven Referenzsystems im Vergleich zu dem ihres Vaters wahrnehmen. Drittens wird schliesslich geprüft, welche berufliche Position die jungen Erwachsenen für sich selbst in der Zukunft antizipieren (Beruf mit 30 Jahren, Angabe im Alter von durchschnittlich 25 Jahren).

2 Erfolgreiche Transitionen von der Schule ins Erwerbsleben: Theorien und Fragestellungen

2.1 Theoretische Rahmung

Die meisten Eltern wünschen sich für ihre Kinder eine glückliche Zukunft. Dazu gehört, dass die eigenen Kinder „es mal besser haben sollen“ bzw. zumindest eine ähnliche gesellschaftliche Position erreichen sollten wie sie selbst. Diese Hoffnung auf eine mindestens gleichwertige soziale Position wird als „Motiv des Statuserhalts“ bezeichnet (Boudon, 1974; Bourdieu, 1983). Gemäss Bourdieu aktivieren Eltern (vor allem jene der Mittelschicht oder der gehobenen Schichten) ihre

Ressourcen[1], um ihre Kinder in eine möglichst gute soziale Position zu bringen. Dieser Prozess beginnt bereits vor der eigentlichen Schulzeit und kann später von Kindern aus weniger gut ausgestatteten Familienverhältnissen nur schwer kompensiert werden, da Kinder aus ressourcenreichen Familien in der Regel nicht nur mit besseren schulischen Fähigkeiten in die Schule gelangen, sondern diesen „Vorsprung" oft auch im Verlauf der Schullaufbahn halten oder gar noch ausbauen können (Ditton & Krüsken, 2009). Zentral bei diesem Prozess scheinen das kulturelle Kapital und der Habitus[2] der Jugendlichen zu sein. Die Schule – so Bourdieu und Passeron (1971) – vermag diese Differenzen nicht zu kompensieren, sondern deutet sie vielmehr in (quasi-natürliche) Begabungsunterschiede um. Zudem geht Bourdieu (1997) davon aus, dass sich im Habitus das Gefühl für die eigene gesellschaftliche Position ausdrückt.

Gemäss Boudon (1974) orientieren sich Familien bei Bildungsentscheidungen an den aufzubringenden Kosten und am zu erwartenden Nutzen von Bildungsinvestitionen sowie an der Erfolgswahrscheinlichkeit, die sie einem bestimmten Ausbildungsweg zusprechen. Diese entscheidungstheoretischen Ansätze unterscheiden zwischen primären und sekundären sozialen Ungleichheiten, wobei sich primäre Ungleichheiten auf Differenzen im Leistungsbereich beziehen, die z.B. auf eine unterschiedliche Ausstattung mit familiären Ressourcen zurückgeführt werden können. Sekundäre Ungleichheiten hingegen werden auf die gruppenspezifischen Entscheidungen zurückgeführt, die auf rationalen Erwägungen beruhen und zu unterschiedlichen Platzierungen im Bildungssystem führen. Varianten dieser Rational-Choice-Theorien (Becker, 2003; Esser, 2004) werden auch herangezogen, um geschlechts- (Eccles, 2005) und migrationsspezifische (Hadjar & Hupka-Brunner, 2013a) Unterschiede im Bildungsverhalten zu erklären. In beiden theoretischen Ansätzen spielt das Elternhaus eine zentrale Rolle, um bestehende soziale Ungleichheiten bzw. die intergenerationale Status-Reproduktion zu erklären. Zudem wird die Bildungsbeteiligung der Kinder als Schlüssel für den späteren beruflichen Erfolg (im Arbeitsmarkt) betrachtet.

1 Dabei verweist Bourdieu auf die Bedeutung des ökonomischen, kulturellen, sozialen und symbolischen Kapitals (Bourdieu, 1983; Jurt, 2007).

2 Als Habitus (Denkschemata, Umgangsformen, Sprache, Geschmack) versteht Bourdieu (1997) den „Erzeugermodus" von Einstellungs- und Handlungsmustern, der in Sozialisationsprozessen generiert wird. Dieser ist schichtspezifisch geprägt und passt jeweils zu einem bestimmten sozialen Feld. Basierend auf diesen Annahmen gehen Bourdieu und Passeron (1971) davon aus, dass der jeweilige Habitus von Kindern und Jugendlichen im Feld „Schule" bzw. „Universität" zu schichtspezifisch unterschiedlichen Bewertungen von schulischen Leistungen führt, da sich Lehrkräfte an einem Mittel-/Oberschichtshabitus orientieren (Kramer & Helsper, 2010).

Dem Bildungssystem kommt dabei auf mindestens zwei Ebenen immense Bedeutung zu (Fend, 1981): Einerseits soll es Jugendliche unabhängig von ihrer Herkunft befähigen (inhaltliche Lernentwicklung) und sie auf dem Weg ins Erwachsenenleben begleiten. Andererseits bewertet Schule die Leistungen der Schülerinnen und Schüler und stellt Leistungseinschätzungen in Form von Noten, Abschlüssen oder besuchten Schultypen zur Verfügung, die weiterführenden Schulen bzw. Lehrbetrieben als „Signal" (Spence, 1973) für die Leistungsfähigkeit und Produktivität der Bewerberin bzw. des Bewerbers dienen können („Leistungszertifikation"; Kronig, 2010).

Dabei muss angenommen werden, dass die Bedeutung der Leistungszertifikation in hierarchisch gegliederten Bildungssystemen (frühe Differenzierung in unterschiedliche Leistungszüge[3]) grösser ist als in integrierten Systemen, weil frühzeitige Weichenstellungen später nur mit erheblichem Aufwand korrigiert werden können.[4] Eine solche Sichtweise wird insbesondere aus lebenslaufsoziologischer Perspektive gestützt. Diese verweist darauf, dass die institutionelle Ausgestaltung des Bildungssystems einerseits und der Zeitpunkt individueller Übergänge im Bildungssystem andererseits dafür entscheidend sind, wie sich einzelne Bildungsetappen auf den weiteren Bildungs- und Erwerbsverlauf auswirken (Blossfeld & Mills, 2009; Elder, 1994; Maaz, Watermann, & Baumert, 2007).[5] Lebenslaufsoziologisch betrachtet werden Individuen im Bildungssystem zu *bestimmten, zeitlich eng definierten Zeitpunkten* vor Entscheidungssituationen gestellt. Eine solche Situation findet sich in der Schweiz beim Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II, in der weitreichende biografische Weichenstellungen erfolgen. Ein Aufschieben dieser Entscheidungen führt zu einem Unterbruch des Bildungsprozesses, der sich auf den weiteren Bildungsverlauf (negativ) auswirken kann (Hupka-Brunner, Meyer, Stalder, & Keller, 2011). Eine zentrale Frage ist daher, ob und wie lange sich solche normwidrigen Unterbrüche auf den weiteren Bildungs- und Erwerbsverlauf auswirken. Daher sollten Bildungs-

3 Wobei nicht nur die Differenzierung an sich, sondern auch die Anzahl der angebotenen Schulniveaus bedeutsam zu sein scheint: Neuenschwander et al. (2012) konnten zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in jenen Deutschschweizer Kantonen, in denen in der Sekundarstufe I vier Schulniveaus angeboten werden, besonders oft in den unteren Stufen vertreten sind.

4 So existieren Hinweise, dass in der Schweiz in Kantonen mit einem stark gegliederten Schulmodell die Abwärtsmobilität überwiegt, wohingegen in Kantonen, in denen kooperierende Schulmodelle überwiegen, die Aufwärtsmobilität dominiert (SKBF, 2010).

5 Auch die Unterscheidung zwischen Alters-, Kohorten- und Periodeneffekten ist in der Lebenslaufforschung ein zentrales Anliegen (Elder, 1994). Da wir nur eine Kohorte analysieren, entfällt dieser Aspekt für den vorliegenden Beitrag.

prozesse in modernen Gesellschaften langfristig, d.h. auch über verschiedene Bildungsetappen hinweg, analysiert werden.

Diese lebenslaufsoziologische Perspektive stellt für uns den Rahmen dar, um langfristige Bildungsprozesse bis zur Einmündung in den Arbeitsmarkt zu analysieren. Innerhalb dieses Rahmens gehen wir von aktiv handelnden Akteuren aus, die während des Bildungsprozesses Entscheidungssituationen im oben skizzierten Sinne bewältigen müssen und dabei auf ihre familiären Ressourcen zurückgreifen. Sowohl in entscheidungstheoretischer (Boudon, 1974) als auch in sozialisationstheoretischer Perspektive (Bourdieu & Passeron, 1971) ist die zentrale Motivation in diesen Prozessen der intergenerationale Statuserhalt. Auf struktureller Ebene beeinflusst die Ausgestaltung des Bildungssystems ihrerseits massgeblich die Bildungserfolgschancen der Kinder und Jugendlichen. Auch das Timing der zu fällenden Entscheide wird massgeblich von der Struktur des Bildungssystems definiert.

Den Erfolg am Ende der einzelnen Etappen des Ausbildungsverlaufs beurteilen Jugendliche zumeist im Bezugsrahmen des familiären Kontexts. So sehen sich Jugendliche, deren Eltern eine Lehre absolviert haben, wahrscheinlich geringeren elterlichen Bildungsaspirationen gegenüber gestellt als Jugendliche, deren Eltern ein Studium absolviert haben. Vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte ist allerdings schwer zu beurteilen, welche Differenz zwischen Eltern und Jugendlichen bezüglich der jeweiligen Bildungsabschlüsse als Erfolg oder Misserfolg gewertet wird (Samuel, Hupka-Brunner, Stalder, & Bergman, 2011). Darüber hinaus dürfte der familiäre Kontext – zusammen mit früheren schulischen Erfahrungen und Rückmeldungen – auch die Bildungs- und Statusaspirationen der Heranwachsenden beeinflussen.

2.2 Forschungsstand, Forschungslücken und Fragestellung

In modernen Gesellschaften gilt das Bildungssystem als zentrale Allokationsinstanz für die Verteilung von Lebenschancen, die wiederum stark vom beruflichen Erfolg auf dem Arbeitsmarkt bestimmt werden (Kerckhoff, 2001).[6] Leitfigur für

6 Im internationalen Vergleich werden Schulsysteme oft anhand dreier Merkmale klassifiziert: Das Merkmal der Standardisierung bemisst sich daran, inwieweit Lehrerbildung, Curricula sowie Budgets nationalen Standards unterliegen. Das Merkmal der Spezialisierung versucht zu fassen, in welchem Ausmass berufsspezifische Curricula angeboten werden. Unter dem Merkmal der Stratifizierung wird erfasst, ob und in welchem Ausmass Lernende auf der Sekundarstufe in unterschiedlichen Schul- bzw. Leistungsniveaus unterrichtet werden. Deutschland, Österreich und die Schweiz gelten

diese Allokation ist das meritokratische Prinzip, d.h. der generalisierte Anspruch, dass dieser Erfolg durch individuelle Leistung und nicht etwa durch askriptive Merkmale, wie z.B. den sozialen Status, den Migrationshintergrund oder das Geschlecht, legitimiert ist (Geissler, 2005; Solga, 2005).

Es ist hinlänglich bekannt und vielfältig belegt, dass kein Bildungssystem der Welt diesen meritokratischen Anspruch vollständig einzulösen vermag (Breen, Luijkx, Müller, & Pollak, 2009; Müller & Haun, 1993; Shavit & Blossfeld, 1993). Trotz aller Bemühungen, allen Lernenden die gleichen Chancen einzuräumen, tragen Bildungssysteme dazu bei, soziale Herkunft zu reproduzieren. So belegen etwa zahlreiche Studien (Bauer & Riphahn, 2006; EDK, 1995; Felouzis, Charmillot, & Fouquet-Chauprade, 2011; Kronig, 2007; Ramseier & Brühwiler, 2003), dass Herkunftsmerkmale in Leistungsbeurteilungen wie Benotung oder Promotionsentscheide einfliessen. In stratifizierten, also stark gegliederten, Bildungssystemen wie dem schweizerischen gilt dies auch für die Übertrittsverfahren in die verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I, die wiederum die Möglichkeiten und Grenzen der gesamten nachobligatorischen Ausbildungslaufbahn wesentlich vorstrukturieren. In stark spezialisierten, an der dualen Berufsbildung ausgerichteten Systemen, zu denen das schweizerische gehört, stellt auch der Übergang von der Sekundarstufe I in die berufliche Grundbildung eine Herausforderung für das meritokratische Prinzip dar: Nachdem während der gesamten obligatorischen Schulzeit schulische Beurteilungen das Mass aller Dinge waren, erweisen sich diese für die Eintrittschancen in die berufliche Grundbildung nun plötzlich als ein Bewertungskriterium unter mehreren – oftmals nicht einmal als vorrangiges. Ausbildungsplätze in der Berufsbildung werden massgeblich auch aufgrund von Kriterien wie Motivation, sozialen und kommunikativen Kompetenzen sowie „Arbeitsmarkttugenden“ (z.B. Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit) vergeben.

Verschiedene Studien haben gezeigt, dass die soziale Herkunft ebenso wie der Migrationshintergrund der Familie die schulische Laufbahn sowie die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen stark beeinflusst (Becker & Solga, 2012): So sind Kinder aus sozial besser gestellten Familien auf Sekundarstufe I in Schultypen mit erweiterten Anforderungen überrepräsentiert (Becker, 2010; SKBF, 2010), sie erreichen im Durchschnitt bessere Noten (Kronig, 2007) und haben weniger Schwierigkeiten beim Übergang von der obligatorischen Schule in eine Berufsausbildung oder weiterführende Schule auf der Sekundarstufe II (Sacchi, Hupka-Brunner, Stalder, & Gangl, 2011). Auch das Geschlecht hat auf allen Bildungsstufen einen massgeblichen Einfluss auf die Bildungslaufbahn (Hadjar

---

unter diesen Gesichtspunkten als schwach standardisierte, aber stark spezialisierte und stratifizierte Bildungssysteme (Kerckhoff, 2001).

& Hupka-Brunner, 2013b; SKBF, 2010), wobei Mädchen im schulischen Bereich erfolgreicher sind, bei der Lehrstellensuche aber aus einem begrenzterem Spektrum von Lehrberufen auswählen (müssen) als Jungen (ebd.). Besonders bei der Lehrstellensuche, aber auch bei der Fächerwahl im Gymnasium oder Studium zeigen sich deutliche Geschlechterunterschiede (Hupka-Brunner, Kanji, Bergman, & Meyer, 2012; Ramseier, Allraum, & Stalder, 2004; SKBF, 2010). Insbesondere in gegliederten Bildungssystemen mit mehreren institutionell vorgegebenen Übergängen erweist sich neben Noten und fachübergreifenden Kompetenzen, wie sie etwa durch PISA gemessen werden, der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp als bedeutsam für den weiteren Ausbildungsverlauf (Haeberlin, Imdorf, & Kronig, 2003; Moser, 2004; Sacchi et al., 2011). Zu beachten ist dabei, dass man vom besuchten Schultyp nicht oder nur sehr bedingt auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler schliessen kann. Im mittleren Leistungsbereich überschneiden sich die Schultypen stark, d.h. ein erheblicher Teil der Schülerinnen und Schüler aus Schultypen mit Grundanforderungen erbringt mindestens gleich gute Leistungen wie die schwächeren Schülerinnen und Schüler aus Schultypen mit erweiterten bis hohen Anforderungen (Hupka-Brunner et al., 2011). Auch für Noten ist gut belegt, dass diese nur begrenzte Aussagekraft besitzen (Kronig, 2007). Dass diese Unschärfen auch Lehrbetrieben bewusst sind, zeigt sich u.a. darin, dass diese oftmals neben den Zeugnissen auch schulexterne standardisierte Tests wie den *multicheck* bei Bewerbungen verlangen (Galliker, 2003; Moser, 2004). Vor diesem Hintergrund ist besonders interessant, dass fachübergreifende Kompetenzen, wie PISA sie misst, und schulische Leistungsausweise (Noten, Zeugnisse) je einen eigenständigen Einfluss auf den Einstieg in die postobligatorische Ausbildung (Hupka-Brunner et al., 2011) und den höchsten erworbenen Bildungsabschluss (Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer, & Hupka-Brunner, 2014) haben. Aber auch die eigene Erwartung, welche berufliche Position erreicht werden kann, scheint ein bedeutsamer Prädiktor für Ausbildungsverläufe zu sein (Sacchi et al., 2011). Neben dem besuchten Schultyp auf der Sekundarstufe I können Merkmale des Ausbildungsverlaufs wie Repetitionen, Zwischenlösungen etc., den weiteren Verlauf prägen. Empirische Hinweise für einen eigenständigen Einfluss der einzelnen Ausbildungsetappen auf den nachfolgenden Verlauf existieren auch für die Schweiz: So konnte das Projekt LEVA zeigen, dass Zwischenlösungen sowie vorhergehende Lehrvertragsauflösungen das Risiko erhöhen, dass es zu einer weiteren Lehrvertragsauflösung kommt (Stalder & Schmid, 2006). Die Tatsache, im ersten nachobligatorischen Jahr ohne Ausbildung oder Zwischenlösung zu sein, erweist sich für den weiteren Bildungsverlauf als hoher Risikofaktor (Hupka-Brunner et al., 2011; Scharenberg et al., 2014). Samuel, Bergman und Hupka-

Brunner (2014) weisen eine hohe Abhängigkeit der einzelnen Bildungsetappen von den jeweils vorhergehenden Etappen nach.

Die meisten bestehenden empirischen Untersuchungen beleuchten nur einzelne Bildungsetappen und sind nicht in der Lage, die berufliche Situation gleichzeitig mit früh erworbenen Kompetenzen und schulischen Leistungsausweisen, sozialen Herkunftsmerkmalen, beruflichen Aspirationen sowie dem weiteren Bildungsverlauf analytisch zu verknüpfen. Zudem berücksichtigen viele Untersuchungen lediglich den erreichten beruflichen Status, ohne dabei die individuelle Beurteilung („Wie stehe ich im Vergleich zu meiner Herkunftsfamilie?") und Antizipation der weiteren Laufbahn („Welchen Status werde ich voraussichtlich noch erreichen?") zu berücksichtigen. Aus diesem Forschungsdesiderat ergeben sich die folgenden, für diesen Beitrag leitenden, Forschungsfragen:

Wie lassen sich erfolgreiche Transitionen beschreiben?
- Wie gestalten sich die Ausbildungs- und Erwerbsverläufe von jungen Menschen in der Schweiz?
- Welchen beruflichen Status haben junge Erwachsene in der Schweiz zehn Jahre nach Beendigung der obligatorischen Schule im Alter von durchschnittlich 26 Jahren erreicht?
- Wie nehmen sie diesen Status im Vergleich zum elterlichen wahr? Welchen Status glauben sie in Zukunft noch erreichen zu können?

Wie lassen sich erfolgreiche Transitionen erklären?
- Welche Faktoren beeinflussen den erreichten und den antizipierten beruflichen Status bzw. die Beurteilung des intergenerationalen Statuserhalts?

Im Folgenden soll in einem ersten Schritt ein Überblick über die Ausbildungs- und Erwerbsverläufe der untersuchten Kohorte von Schulabgängerinnen und -abgängern gegeben werden. In einem zweiten Schritt soll geprüft werden, inwiefern die (familiäre und schulische) Situation der Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schulzeit den weiteren Ausbildungs- und Erwerbsverlauf beeinflusst.

3 Daten, Operationalisierung und Methoden

Um die Forschungsfragen zu prüfen, wurden die Daten der Längsschnittstudie TREE (Transitionen von Erstausbildung ins Erwerbsleben) analysiert (TREE, 2013). TREE ist eine längsschnittliche Folgeuntersuchung der Schweizer PISA-Stichprobe von 2000. Die Stichprobe wurde bisher insgesamt neun

Mal nachbefragt.[7] Für die vorliegenden Analysen wurden die Daten der PISA-Erhebung sowie der ersten acht Nachbefragungswellen (2001-2010, siehe Tabelle 1) verwendet.[8]

Für die Beschreibung der Ausbildungs- und Erwerbsverläufe wurden die verschiedenen Ausbildungs- und Erwerbssituationen inhaltlich gruppiert. Für jedes Erhebungsjahr kann dann abgebildet werden, wie viele Befragte sich beispielsweise in Ausbildung an allgemeinbildenden Schulen oder in Betrieben befinden oder auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz sind. Dabei werden die Hauptströme zwischen den verschiedenen Ausbildungs- und Erwerbssituationen dargestellt (Teilpopulationen mit einer Mindestgrösse von 4 Kohortenprozent). Die Daten wurden gewichtet und hochgerechnet, um Stichprobenverzerrungen zu korrigieren (Sacchi, 2011).

Für die Analyse des Transitionserfolgs wird auf Daten der achten Erhebungswelle aus dem Jahr 2010 zurückgegriffen: Zum einen wird für all jene, die *hauptsächlich erwerbstätig* sind, der erreichte Berufsstatus untersucht (Ganzeboom, de Graaf, & Treiman, 1992). Als hauptsächlich erwerbstätig gelten Erwerbstätige, die sich nicht in einer Ausbildung befinden, die normalerweise als Vollzeitausbildung angeboten wird (z.B. Studium an einer Universität). In der Analyse berücksichtigte Erwerbstätige, die in Ausbildung sind, verfolgen zumeist eine berufsbegleitende Ausbildung der höheren Berufsbildung (Tertiärstufe B), die der beruflichen Weiterbildung und Spezialisierung dient. Diese Einschränkung wurde vorgenommen, weil bei Studierenden zwar durchaus relevante Erwerbspensen vorliegen können; diese vermitteln aber ein inadäquates Bild der beruflichen Position, da es sich hier oft um „Nebenjobs“ handelt. Mit dieser Einschränkung stehen 2’103 Fälle für die Analyse zur Verfügung.

7 Die neunte Erhebung erfolgte im Jahr 2014, die Daten dieser Erhebung lagen zum Zeitpunkt dieser Veröffentlichung noch nicht vor.

8 Die Erhebung erfolgte in den Jahren 2001-2004 hauptsächlich mittels schriftlichem Fragebogen. Ab 2005 wurden die Befragten zuerst mittels CATI (Computer Assisted Telephone Interview) befragt, anschliessend erhielten sie einen an ihre Situation angepassten schriftlichen Fragebogen. Befragten, die telefonisch nicht erreicht werden konnten, wurde ein schriftlicher Proxy-Fragebogen zugeschickt.

Tabelle 1 TREE-Sample und Rücklaufquoten.

Erhebungsjahr	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2010
Alter der Befragten	16	17	18	19	20	21	22	23	26
Bruttostichprobe	11'710*	6'343	5'944	5'609	5'345	5'060	4'852	4'659	4'571
Realisierte Antworten (N)	6'343**	5'528	5'206	4'877	4'679	4'506	4'133	3'979	3'424
Rücklaufquote									
% Welle	54%	87%	88%	87%	88%	89%	85%	85%	75%
% Erhebung 2001			82%	77%	74%	71%	65%	63%	54%

* Basisstichprobe ** Adresserhebung: Teilnahmebereitschaft für TREE-Nachbefragung

Zum anderen wird die individuelle Beurteilung des intergenerationalen Statuserhalts innerhalb der Familie untersucht. Eine entsprechende Frage wurde *allen* Befragten der achten Befragungswelle gestellt. Dadurch liegen Angaben zum Status auch für Befragte vor, die z.B. in Ausbildung und (noch) nicht erwerbstätig sind.[9] Als Referenz wurde der Vergleich mit dem Status des Vaters gewählt, weil in den meisten Familien dieser Generation der Vater den höheren Status hat. Schliesslich wird der berufliche Status analysiert, den die jungen Erwachsenen für sich im Alter von 30 Jahren antizipieren. Im Gegensatz zum beruflichen Status, der nur für Erwerbstätige untersucht werden kann, werden hier alle Befragten der achten Befragungswelle einbezogen.[10]

Als Prädiktoren werden folgende Merkmale der sozialen Herkunft berücksichtigt, die alle in der (PISA)Basisbefragung im Jahr 2000 (Adams & Wu, 2002) erhoben wurden (siehe auch Tabelle 4 im Anhang): höchster beruflicher Status

9 Hier haben 419 Personen angegeben, dass sie diese Frage nicht beantworten können. 57 gaben an, dass sie mit 30 Jahren keinen Beruf ausüben würden. Diese Personen wurden – ebenso wie diejenigen, bei denen keine gültigen Angaben vorliegen – aus dieser Analyse ausgeschlossen. Es verbleiben 2'698 Fälle in der Analyse.

10 Da diese Frage aber in einem zweiten Teil der Erhebung, im Ergänzungsfragebogen, erhoben wurde, und der Rücklauf hier etwas geringer ist, ist die Fallzahl insgesamt geringer (1'413 Fälle) als bei den anderen beiden Fragen.

der Eltern (ISEI[11]), Bildungsniveau der Eltern (ISCED[12]), Migrationsstatus der Jugendlichen[13], Familienstruktur[14] sowie das Geschlecht der Jugendlichen. Zudem sollen Leistungsindikatoren wie die im Rahmen von PISA erhobene Lesekompetenz, der auf der Sekundarstufe I besuchte Schultyp, die Noten in der Unterrichtssprache und in Mathematik sowie der antizipierte berufliche Status mit 30 Jahren (jeweils erhoben am Ende der obligatorischen Schulzeit im Jahr 2000) berücksichtigt werden. Als weitere Prädiktoren werden Merkmale des Ausbildungsverlaufs auf der Sekundarstufe II einbezogen: Einerseits wird in der Analyse mit berücksichtigt, ob der Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II direkt, verzögert oder gar nicht erfolgt ist und ob diese abgeschlossen wurde[15]. Andererseits werden soziogeografische Merkmale (Stadt/Land, Sprachregion) sowie die Erwerbs- und Ausbildungssituation (erwerbstätig, in Ausbildung oder arbeitslos) zum letzten Befragungszeitpunkt (2010) in die Analysemodellierung einbezogen. Eine Deskription der verwendeten Variablen befindet sich im Anhang (Tabelle 3)[16].

---

11 International Socio-Economic Index.

12 International Standard Classification of Education.

13 Jugendliche, bei denen mindestens ein Elternteil in der Schweiz geboren wurde, werden als „ohne Migrationshintergrund“ klassifiziert. Jugendliche, die in der Schweiz geboren wurden und deren Eltern in die Schweiz migrierten, zählen als zweite Generation; Jugendliche, die selber in die Schweiz eingewandert sind, gelten als erste Generation.

14 Die PISA-Frage lautete: „Wer lebt normalerweise mit dir zusammen?“. Folgende Antwortmöglichkeiten waren vorgegeben: Mutter (auch Stief- oder Pflegemutter), Vater (auch Stief- oder Pflegevater), Bruder/Brüder oder Stiefbrüder, Schwester/Schwestern oder Stiefschwestern, Grossmutter oder Grossvater, andere Personen. Diese wurden gruppiert, je nachdem, ob die Jugendlichen in einer Kernfamilie oder anderen Familienform (alleinerziehende Eltern, Sonstiges) leben.

15 Weitere denkbare Verlaufsindikatoren wie Wechselereignisse oder Repetitionen werden – im Sinne einer sparsamen Modellierung – nicht einbezogen, da davon auszugehen ist, dass diese im Vergleich zum Sekundarstufe II-Zertifikat weniger bedeutsam sind bzw. deren Effekte mediiert werden. Verlaufsindikatoren jenseits des Bildungssystems (kritische Lebensereignisse, Erwerbsverläufe) werden ebenfalls nicht berücksichtigt, weil diese nicht im Zentrum der Fragestellung stehen und auch hier Mediatoreffekte vermutet werden.

16 Auch für die multivariaten Analysen wurden die Daten gewichtet und in STATA mittels svy-set Funktion ausgewertet, um mögliche Verzerrungen aufgrund des Stichprobenschwunds über die Zeit auszugleichen und die komplexe Struktur der TREE-Stichprobe adäquat abzubilden.

4 Ergebnisse: Ausbildungsverläufe und Transitionserfolg

In einem ersten Abschnitt sollen nun die Ausbildungsverläufe der Jugendlichen in den ersten zehn Jahren nach Austritt aus der obligatorischen Schulzeit dargestellt werden. Danach folgt ein Abschnitt, der einen Überblick über verschiedene Aspekte des Transitionserfolgs gibt, und schliesslich multivariat prüft, welche Faktoren, die bereits am Ende der obligatorischen Schulzeit wirkten, auch zehn Jahre später noch einen Einfluss haben.

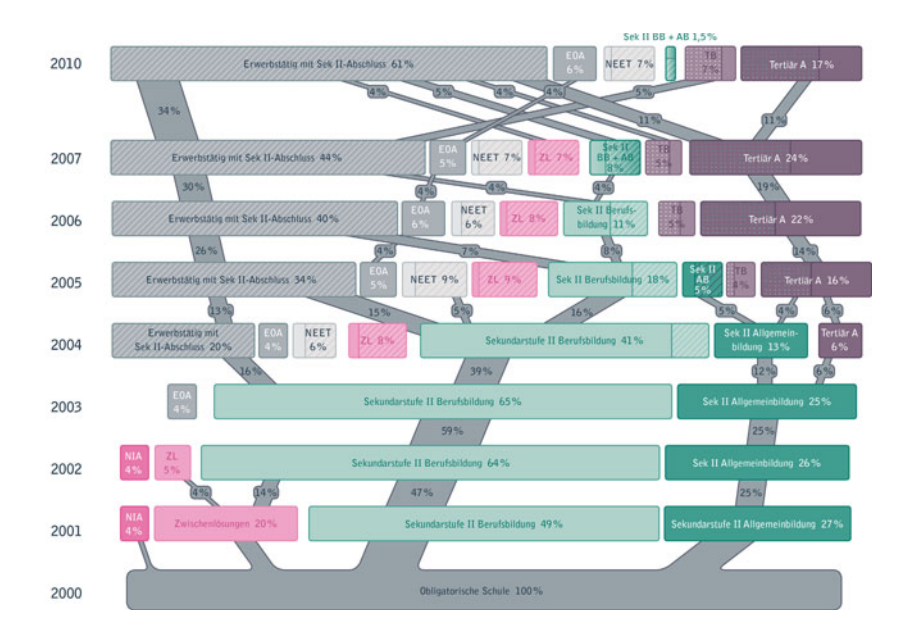
4.1 Ausbildungs- und Erwerbsverläufe in den ersten zehn Jahren nach Schulaustritt aus der obligatorischen Schule

Jugendliche stehen am Ende der 9. Klasse vor einer wichtigen Weichenstellung: Wie aus Abbildung 1 ersichtlich ist, gelingt rund drei Vierteln der Jugendlichen ein direkter Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II. Rund die Hälfte der Kohorte (49%) steigt in eine Berufsbildung ein, 27% gelingt der direkte Einstieg in eine allgemeinbildende Schule (Gymnasium, Diplom-/Fachmittelschule). Die zum Transitionszeitpunkt der TREE-Kohorte ausgeprägte Lehrstellenknappheit spiegelt sich in der beträchtlichen Anzahl Jugendlicher wider, die keinen direkten Einstieg in die Sekundarstufe II schaffen: Rund 20% besuchen im Jahr nach Schulaustritt eine Zwischenlösung (ZL) wie z.B. ein zehntes Schuljahr, Praktikum, Sprachaufenthalt u.ä. 4% der Jugendlichen sind zu diesem Zeitpunkt weder in Ausbildung noch erwerbstätig (NEET[17]).

Verfolgt man die Ausbildungswege jener Jugendlichen, die im Jahr 2001 in die Allgemeinbildung einstiegen, so zeigt sich, dass diese relativ linear verlaufen und fast vollständig in den Tertiärbereich münden: Ab 2003 beginnt der Übertritt in den Tertiärbereich, 2007 befinden sich 24% der Kohorte in einer Tertiärausbildung. Wechsel von der Allgemeinbildung in die Berufsbildung kommen kaum vor. Zwischenlösungen oder Phasen ohne Ausbildung erfolgen zumeist nach der gymnasialen Maturitätsprüfung[18], wenn Jugendliche einen Sprachaufenthalt machen oder jobben, bevor sie das Studium aufnehmen.

17 Englisches Akronym für «Not in Education, Employment or Training».

18 Zusatzauswertungen, nicht dargestellt.



Legende/Lesehilfe: NIA: nicht in Ausbildung; ZL: Zwischenlösung; EOA: Erwerb ohne Ausbildungsabschluss; NEET: weder in Ausbildung noch erwerbstätig; Sek II AB: Sekundarstufe II Allgemeinbildung; Sek II BB: Sekundarstufe II Berufsbildung; Tertiär A: Universität und Fachhochschule; Tertiär B: höhere Fachschulen, Fach- und Berufsprüfungen; schraffiert: Sek. II-Abschluss vorhanden; gepunktet: parallel zur Ausbildung erwerbstätig. Die Balken geben an, wie viele Befragte sich in diesem Jahr in der jeweiligen Situation befinden; die „Äste" geben an, wie viele Jugendliche zwischen zwei Situationen gewechselt / geblieben sind.
Dargestellt sind nur Ausbildungs- und Erwerbssituationen, die auf mindestens 4% der Kohorte zutreffen. In Zeilensummen ergeben sich Abweichungen von 100% aus der fehlenden Darstellung von Ausbildungs- und Erwerbssituationen, die auf weniger als 4% der Befragten zutreffen, sowie aufgrund von Rundungsfehlern.

Abbildung 1 Ausbildungs- und Erwerbsverläufe der Schulabgangskohorte 2000.

Jene Jugendlichen, die im Jahr 2001 ihre nachobligatorische Ausbildung mit einer Zwischenlösung starteten, schaffen im Folgejahr (2002) zu 80% den Eintritt in eine Berufsausbildung, 20% machen ein weiteres Zwischenjahr. Erfreulich ist, dass die Jugendlichen, die im Jahr 2001 ausbildungslos waren, zu einem grossen Teil nicht ausbildungslos bleiben (kein „Ast" zwischen den Ausbildungslosen in 2001 und 2002). Da die meisten Jugendlichen, die erst verzögert in eine Ausbil-

dung auf der Sekundarstufe II einsteigen, den Weg in die Berufsbildung finden, steigt deren Anteil in den Folgejahren auf 65%. Ab 2003/2004 kann ein Grossteil der Lernenden in der Berufsbildung die Ausbildung abschliessen und steht somit vor der zweiten Schwelle, dem Übergang in den Arbeitsmarkt. Dabei erfolgt dieser Übergang bei Weitem nicht so zügig wie der Übergang der Jugendlichen aus der Allgemeinbildung.

Auch an der zweiten Schwelle sind etliche Jugendliche von Zwischenlösungen und NEET-Phasen betroffen. Der Übergang ins Erwerbsleben erfolgt aufgrund erheblicher Diskontinuitäten in der Berufsbildung (verzögerter Einstieg, Repetitionen, Lehrstellenwechsel, etc.) gestaffelt. Auch hier ist festzustellen, dass diese Unterbrüche vorübergehend sind und die meisten Jugendlichen im Folgejahr den Einstieg ins Erwerbsleben (oder eine weitere Ausbildungphase, vorwiegend auf Tertiärstufe) geschafft haben. 2010, also zehn Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule und im Alter von durchschnittlich 26 Jahren, waren rund zwei Drittel der Kohorte (ausschliesslich) erwerbstätig[19], davon sechs Kohortenprozent ohne nachobligatorischen Abschluss. Rund ein Viertel sind noch auf Tertiärstufe in Ausbildung (17% auf Tertiärstufe A, 7% auf Tertiärstufe B). Sieben Prozent der Kohorte befanden sich 2010 weder in Ausbildung, noch waren sie erwerbstätig.

4.2 Deskription: Erfolgreiche Transition

Für die jungen Erwachsenen, die im Jahr 2000 die obligatorische Schule verlassen hatten und zehn Jahre später (hauptsächlich) erwerbstätig waren, wurde der ISEI berechnet. Es liegen für 2'103 Personen Angaben vor. Diese berichten einen beruflichen sozialen Status (ISEI) von durchschnittlich 45 Punkten (vgl. Tabelle 2), wobei jene aus Familien mit tiefem ISEI mit 41 Punkten einen deutlich geringeren beruflichen Status erreichen als jene aus besser gestellten Familien (50 ISEI-Punkte). Dies entspricht im Durchschnitt in etwa der beruflichen Position, den ihre Eltern im Jahr 2000 erreicht hatten (47)[20]. Allerdings zeigen sich auch hier deutliche Unterschiede je nach Herkunftsschicht: Junge Erwachsene aus Familien mit tiefem ISEI erreichen einen höheren Status als ihre Eltern (41 vs. 30 ISEI-Punkte), jene aus besser gestellten Familien einen geringeren (50 vs. 72 ISEI-Punkte).

19 Berücksichtigt man diejenigen, die sowohl in Ausbildung als auch erwerbstätig sind, liegt die Erwerbsquote der Kohorte bei über 80 Prozent.

20 Der berufliche Status der Eltern ist nur für die Gruppe der Erwerbstätigen dargestellt.

Tabelle 2 Deskriptive Beschreibung der Variablen (2010).

	Mittel-wert	SE	95%-Konfidenz-intervall		n
			untere Grenze	obere Grenze	
Erreichter ISEI[1]					
Gesamt[2]	45	0.64	43.7	46.2	2103
26-Jährige aus Familien mit tiefem ISEI	41	1.24	39.0	43.9	562
26-Jährige aus Familien mit mittlerem ISEI	45	0.76	44.0	47.0	998
26-Jährige aus Familien mit hohem ISEI	50	1.46	47.5	53.2	499
ISEI der Eltern[1]					
Gesamt[2]	47	0.88	45.1	48.5	2087
26-Jährige aus Familien mit tiefem ISEI	30	0.56	28.7	30.9	566
26-Jährige aus Familien mit mittlerem ISEI	48	0.39	47.5	49.0	1012
26-Jährige aus Familien mit hohem ISEI	72	0.63	70.8	73.2	509
Vergleich Status Vater / selbst[3]					
Gesamt[2]	2.8	0.06	2.7	2.9	1413
26-Jährige aus Familien mit tiefem ISEI	3.4	0.10	3.1	3.5	339
26-Jährige aus Familien mit mittlerem ISEI	2.7	0.08	2.6	2.9	672
26-Jährige aus Familien mit hohem ISEI	2.2	0.05	2.0	2.3	381
Antizipierter ISEI im Alter von 30 Jahren[1]					
Gesamt[2]	49	1.37	47.8	50.7	2698
26-Jährige aus Familien mit tiefem ISEI	45	0.80	41.9	47.3	613
26-Jährige aus Familien mit mittlerem ISEI	49	1.12	47.1	50.2	1265
26-Jährige aus Familien mit hohem ISEI	57	0.57	54.4	58.8	771

[1] Minimum: 16 (z.B. Landwirte), Maximum: 90 (Richter)
[2] Differenzen zwischen Gesamt-N und gruppenspezifischen Werten beruhen auf fehlenden Angaben beim ISEI der Herkunftsfamilie
[3] Antwortkategorien: 1=viel niedriger, 2=etwas niedriger, 3=ungefähr gleich, 4=etwas höher, 5=viel höher

Betrachtet man nun, wie junge Erwachsene – unabhängig davon, ob sie erwerbstätig, noch in Ausbildung oder arbeitslos sind – ihre eigene Position im Vergleich zu derjenigen ihres Vaters beurteilen, zeigt sich ein sehr ähnliches Muster: Im Durchschnitt sind die Befragten der Meinung, dass sie mit 26 Jahren einen ähnlichen Status erreicht haben (Skalenmittelwert 2.8). Dabei existieren auch hier wieder deutliche Unterschiede zwischen den Schichten: Junge Erwachsene aus besser gestellten Familien bescheinigen sich selber eine schlechtere (2.2), jene aus schlechter gestellten Familien eine bessere berufliche Position (3.4). Junge Erwachsene aus Familien mit tiefen oder mittlerem ISEI gehen also davon aus, dass sie den Status ihrer Eltern bereits im Alter von Mitte zwanzig erreicht haben, wohingegen solche aus besser gestellten Familien sich (noch) tiefer einstufen als ihre Eltern.

Betrachtet man schliesslich den antizipierten Status im Alter von 30 Jahren (ISEI-Mittelwert 49), erkennt man, dass viele davon ausgehen, dass sie beruflich noch weiter aufsteigen werden, wobei auch hier wieder jene aus schlechter gestellten Familien einen geringeren Status antizipieren (45 ISEI-Punkte) als jene aus besser gestellten Familien (57 ISEI-Punkte).

4.3 Einflussfaktoren in multivariater Betrachtungsweise

Hinsichtlich des *erreichten Berufsstatus* (Tabelle 3) zeigt sich unter ansonsten vergleichbaren Bedingungen, dass dieser bei Frauen geringer ist als bei Männern. Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation – d.h. Personen, die in der Schweiz geboren wurden, deren Eltern aber aus dem Ausland stammen (*Secondos*) – erreichen *ceteris paribus*[21] einen höheren beruflichen Status als Personen ohne Migrationshintergrund. Dies könnte an einer stärkeren Aufstiegsorientierung in Familien mit Migrationshintergrund liegen, die zumeist nicht gut (in hohe Schulabschlüsse und berufliche Positionen) umgesetzt werden kann, weil die Ressourcen der Familie und die schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen oftmals nicht ausreichen.

Betrachtet man nun den *antizipierten beruflichen Status im Alter von 30 Jahren*, den die Befragten im Jahr 2010, also im Alter von durchschnittlich 26 Jahren, angegeben haben, erkennt man, dass die soziale Herkunft keinen Einfluss hat, was insofern interessant ist, als der antizipierte für den erreichten Status z.T. durchaus bedeutsam ist. Laut Tabelle 2 erwarten die jungen Erwachsenen im Alter von

21 D.h. unter statistischer Kontrolle aller anderen im Modell berücksichtigten Faktoren (unter ansonsten gleichen Bedingungen).

durchschnittlich 26 Jahren, dass sich ihr Status in den kommenden vier bis fünf Jahren im Mittel um rund vier ISEI-Punkte erhöhen wird. Analog zum erreichten Status findet sich bei Frauen ein niedrigerer antizipierter Status als bei Männern. Leistungsmerkmale scheinen sich auf den antizipierten Status sogar etwas stärker als auf den erreichten auszuwirken.

Tabelle 3 Lineare Regressionen zur beruflichen Position junger Erwachsener.

	erreichter Status (2010, Erwerbstätige)		antizipierter Status mit 30 Jahren (2010, alle Befragten)	
	Koeffizient	(SE)	Koeffizient	(SE)
Soziokulturelle Herkunft und Geschlecht				
Geschlecht [Mann]				
Frau	**-2.57**	(0.69)	**-2.42**	(0.64)
Migrationshintergrund [ohne]				
2. Generation	**3.62**	(1.33)	1.77	(1.16)
1. Generation	0.84	(1.21)	-1.26	(1.29)
Bildung der Eltern [obligatorische Schule]				
Sekundarstufe II-Abschluss	**2.19**	(0.94)	0.85	(0.88)
Tertiärabschluss	1.54	(0.99)	1.47	(0.95)
Höchster ISEI der Eltern [tief]				
Mittel	**2.01**	(0.83)	0.47	(0.83)
Hoch	0.99	(1.06)	0.78	(0.99)
Arbeitsmarktstatus Eltern (2001) [nicht erwerbstätig]				
Erwerbstätig	-0.93	(1.39)	-0.24	(1.22)
Familienstruktur [andere]				
Kernfamilie	-1.39	(0.88)	-0.31	(0.80)
Leistungsindikatoren (2000) und Statusaspiration				
Schultyp [Progymnasium]				
Erweiterte Anforderungen	-1.58	(0.95)	**-1.86**	(0.85)
Grundanforderungen	**-2.25**	(1.08)	**-3.64**	(1.04)
Integriert	-0.15	(1.54)	-0.29	(1.41)
Lesekompetenz [niedrig]				
Mittel	1.03	(1.29)	2.68	(1.45)
Hoch	**2.97**	(1.41)	**6.02**	(1.54)

Tabelle 3 Fortsetzung

	erreichter Status (2010, Erwerbstätige)		antizipierter Status mit 30 Jahren (2010, alle Befragten)	
	Koeffizient	(SE)	Koeffizient	(SE)
Deutschnote [ungenügend]				
Genügend	-2.58	(2.16)	-1.28	(1.93)
Gut	-1.35	(2.21)	0.00	(1.95)
Mathematiknote [ungenügend]				
Genügend	0.32	(1.28)	0.17	(1.19)
Gut	1.80	(1.30)	2.27	(1.19)
Antizipierter Berufsstatus mit 30 Jahren (2000)	**0.21**	(0.02)	**0.24**	(0.02)
Verlaufsindikatoren (2001-2010)				
Status 2001: In Ausbildung [ZL / NIA][1]	0.66	(0.92)	0.68	(0.97)
Status 2002: In Ausbildung [ZL / NIA][1]	-2.20	(1.46)	-2.27	(1.52)
Zertifikationsstatus bis 2010 [ohne Sekundarstufe II-Abschluss]				
Abschluss der Sekundarstufe II	**3.91**	(1.93)	1.58	(1.95)
Tertiär B-Abschluss	**6.18**	(2.07)	0.36	(2.10)
Tertiär A-Abschluss	**10.81**	(2.12)	**6.53**	(2.06)
Soziogeografische Merkmale (2000)				
Sprachregion [deutschsprachige Schweiz]				
Französischsprachige Schweiz	-1.26	(0.91)	-1.15	(0.83)
Italienischsprachige Schweiz	1.52	(1.22)	**3.45**	(1.12)
Urbanisierungsgrad [ländliche Gegend]				
Städtische Gegend	**1.51**	(0.71)	0.92	(0.65)
Haupttätigkeit(en) (2010)				
Aktuelle Haupttätigkeit(en) [ausschliesslich erwerbstätig]				
Ausbildung und Erwerb(spraktikum)			**6.82**	(0.72)
Arbeitslos			2.83	(1.63)
Anderes			-0.42	(1.73)
Konstante	**31.47**	(3.49)	**31.15**	(3.34)

Tabelle 3 Fortsetzung

	erreichter Status (2010, Erwerbstätige)	antizipierter Status mit 30 Jahren (2010, alle Befragten)
Modellgüte	R^2=0.258 F(27, 1377)=17.40 p=.000	R^2=0.341 F(30, 1818)=35.83 p=.000
N	1404	1848

Signifikante Koeffizienten fett ($p < .05$). In Klammern: Standardfehler.
[1] Zwischenlösung / nicht in Ausbildung.

Auch hier sind der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp, die Lesekompetenz und der am Ende der obligatorischen Schulzeit antizipierte Status bedeutsam, nicht aber die Noten in der Unterrichtssprache und Mathematik. Hinsichtlich der Verlaufsindikatoren zeigt sich ein ähnlicher Effekt wie beim erreichten Status, allerdings in schwächerer Form: Jene Befragten, die einen Abschluss der Tertiärstufe A erlangt haben, rechnen sich eine deutlich bessere berufliche Position aus als Jugendliche ohne Abschluss. Unterschiede hinsichtlich des Urbanisierungsgrades zeigen sich nicht, aber hinsichtlich der Sprachregionen, wobei die Befragten in der italienischsprachigen Schweiz für sich eine bessere berufliche Position antizipieren. Schliesslich zeigt sich, dass jene jungen Erwachsenen, die erwerbstätig *und* in Ausbildung sind, eine deutlich bessere berufliche Position mit 30 Jahren erwarten, als Erwachsene, die nur erwerbstätig sind und keiner weiteren Ausbildung nachgehen.

5 Diskussion und Fazit

Ziel dieses Beitrages war es zum einen, die Ausbildungs- und Erwerbsverläufe der Schulabgangskohorte 2000 darzustellen. Zum anderen sollte der Einfluss von Kompetenzen, schulischen Leistungsmerkmalen und familiärer Herkunft auf erfolgreiche berufliche Transitionen analysiert werden, um zu ergründen, wie diese am Ende der obligatorischen Schulzeit beobachteten Einflussgrössen langfristig bis ins junge Erwachsenenleben hinein wirken. Ausserdem haben wir Statuserwartungen zu verschiedenen Messzeitpunkten sowohl als Inputfaktoren als auch als „Outcome“ analysiert.

Die von TREE untersuchten jungen Erwachsenen haben die obligatorische Schule im Jahr 2000 verlassen. Die *Deskription ihrer nachobligatorischen Aus-*

bildungs- und Erwerbsverläufe zeigt zunächst, dass diese Verläufe an der ersten Schwelle, d.h. am Übergang zwischen den Sekundarstufen I und II, etliche Übergangsschwierigkeiten und Diskontinuitäten aufweisen. Diese lassen sich z.T. mit dem damals angespannten Lehrstellenmarkt in Verbindung bringen. Auch der Übergang von der beruflichen Grundbildung in den Arbeitsmarkt verläuft nicht immer reibungslos – und über mehrere Jahre hinweg gestaffelt. 2010, also zehn Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schulzeit und im Alter von durchschnittlich 26 Jahren, haben rund zwei Drittel der Kohorte das Ausbildungssystem verlassen und sind ausschliesslich erwerbstätig. Berücksichtigt man auch die Erwerbstätigkeit derjenigen, die 2010 noch in Ausbildung waren, erhöht sich die Erwerbsquote der Kohorte auf über 80 Prozent. Im internationalen Vergleich ist diese Quote ausserordentlich hoch und verweist auf eine insgesamt günstige Arbeitsmarktintegration junger Erwachsener in der Schweiz (OECD, 2002). Für schätzungsweise drei Viertel der Kohorte dürfte der Übergang von der Ausbildung ins Erwerbsleben zu diesem Zeitpunkt vollzogen sein.

Wie gut können sich junge Erwachsene bis zum Alter von durchschnittlich rund 26 Jahren *beruflich positionieren*, und wie nehmen sie diese Position wahr? Aus den Antworten der Befragten lässt sich herauslesen, dass viele zwar bereits einen beruflichen Status erreicht haben, der in etwa dem ihrer Eltern entspricht, dass sie aber in Zukunft einen noch höheren Status antizipieren. Dabei müssen aber bedeutsame Unterschiede je nach Herkunftsschicht beachtet werden: Junge Erwachsene aus Elternhäusern mit tiefem beruflichem Status erreichen zehn Jahre nach Schulaustritt selber einen deutlich niedrigeren Status als solche mit Eltern, die beruflich gut gestellt sind. Trotzdem haben erstere im Alter von durchschnittlich 26 Jahren ihre Eltern im Mittel hinsichtlich des beruflichen Status überflügelt. Dies ist jungen Erwachsenen aus Elternhäusern mit hohem beruflichem Status zu diesem Zeitpunkt (noch) nicht gelungen.

Der frühestmögliche Zeitpunkt für einen Abschluss der Sekundarstufe II ist für die untersuchte Kohorte das Jahr 2003, also drei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. 2010 waren die durchschnittlich 26-jährigen untersuchten jungen Erwachsenen somit seit maximal sieben Jahren zertifiziert erwerbstätig. Das lässt es plausibel scheinen, dass sie nach eigener Einschätzung ihren „endgültigen" beruflichen Status zu diesem Zeitpunkt noch nicht erreicht haben. Sie gehen von der Einschätzung aus, dass sie bis zum Alter von 30 Jahren noch einen höheren als den 2010 erreichten Status erworben haben werden, dass für sie somit weitere Aufstiegs- und Teilhabemöglichkeiten existieren. Inwiefern sich diese optimistische Antizipation für die Befragten realisieren wird, wird erst die Zukunft zeigen.

Die *multivariate Analyse der Einflussfaktoren* zeigt, dass das Geschlecht sowohl den erreichten als auch den erwarteten beruflichen Status im Alter von 30 Jahren beeinflusst. Die soziale Herkunft hingegen prägt nur den tatsächlich mit 26 Jahren erreichten beruflichen Status. Mit Blick auf die Leistungsmerkmale erweisen sich vor allem der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp und die PISA-Lesekompetenz (nicht aber die Noten am Ende der obligatorischen Schulzeit) als relevante Prädiktoren. Die Statuserwartung am Ende der obligatorischen Schulzeit beeinflusst den tatsächlich erreichten Status *ceteris paribus* ebenso wie die Statuserwartung zehn Jahre später. Bei den Indikatoren zum Bildungsverlauf erweist sich nicht überraschend der erreichte nachobligatorische Abschluss als bedeutsam. Ein verzögerter Übergang in die Sekundarstufe II (Zwischenlösung oder keine Ausbildung im ersten oder zweiten nachobligatorischen Jahr) hat dagegen keinen signifikanten Einfluss auf den beruflichen Status. Dies ist insofern keineswegs trivial, als solche Übergangsverzögerungen, wie zahlreiche andere TREE-Analysen zeigen (Scharenberg et al., 2014), ihrerseits die Chance beeinflussen, einen nachobligatorischen Abschluss zu erreichen.

Askriptive bzw. Herkunftsmerkmale wie Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund wirken, so legen unsere Analysen nahe, über den ganzen Bildungsverlauf bis ins junge Erwachsenenalter. Sie beeinflussen den in diesem Alter erreichten beruflichen Status selbst unter Kontrolle nachgelagerter Faktoren. Einen eigenständigen Einfluss übt auch die Statuserwartung am Ende der obligatorischen Schulzeit aus, und zwar sowohl auf den später tatsächlich erreichten Status als auch auf spätere Statuserwartungen.

Hinsichtlich der Leistungsmerkmale ergibt sich in multivariater Betrachtungsweise ein zwiespältiges Bild: Langfristige Wirkung auf die berufliche Position zeigen vor allem der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp und die (als Bewertungskriterium im Bildungssystem unsichtbaren) PISA-Kompetenzen, *nicht aber* die (sichtbaren) Noten am Ende der obligatorischen Schulzeit. Dies setzt unter meritokratischen Gesichtspunkten ein deutliches Fragezeichen hinter die schulinterne Leistungsbewertung der Sekundarstufe I.

Aus dem Vergleich des eigenen mit dem elterlichen beruflichen Status wird deutlich, dass die tatsächlich erreichte berufliche Position einerseits und deren Wahrnehmung andererseits nicht deckungsgleich sind. Der vorliegende Beitrag legt erstmals für die Schweiz eine Analyse vor, die den familiären Kontext, aus dem die Jugendlichen stammen (Statusvergleich mit Vater), deren Statuserwartungen und deren tatsächlich erreichte berufliche Position parallel und in ihrer längsschnittlichen Entwicklung in den Blick nimmt. Damit ergibt sich ein differenzierteres Bild des beruflichen Werdegangs junger Erwachsener in der Schweiz.

Jugend- und bildungspolitisch brisant ist u.E. erstens der starke Einfluss des auf Sekundarstufe I besuchten Schultyps und der sozialen Herkunft auf die gesamte nachobligatorische Ausbildungs- und Erwerbseinstiegsphase – auch unter konsequenter Kontrolle der erbrachten Leistung. Dies weist auf erhebliche, strukturell bedingte Verletzungen des meritokratischen Prinzips hin, die, so legen unsere Ergebnisse nahe, durch die starke Stratifizierung der Sekundarstufe im schweizerischen Bildungssystem noch verstärkt bzw. begünstigt werden. Nicht minder brisant ist jedoch zweitens der Befund, wie stark die genannten Faktoren auch auf Statuserwartungen und -aspirationen wirken: Die soziale Herkunft und das stratifizierte Bildungssystem sind in der Schweiz nicht nur für erreichte Bildungstitel und berufliche Positionen massgeblich, sondern auch dafür, was sich junge Menschen von ihrer Zukunft zu erhoffen und erwarten wagen.

Literatur

Adams, R., & Wu, M. (Eds.). (2002). *PISA 2000 Technical Report*. Paris: OECD/PISA.

Bauer, P., & Riphahn, R. T. (2006). Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education. *Economic Letters, 91*(1), 90-97.

Becker, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education. Utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review, 19*, 1-24.

Becker, R. (2010). Soziale Ungleichheit im Schweizer Bildungssystem und was man dagegen tun könnte. In M. P. Neuenschwander & H.-U. Grunder (Eds.), *Schulübergang und Selektion – Forschungserträge und Umsetzungsstrategien* (pp. 91-108). Chur: Rüegger Verlag.

Becker, R., & Solga, H. (Eds.). (2012). *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Blossfeld, H.-P., & Mills, M. (2009). Uncertain and Unable to Commit: A Fourteen-Country Comparison of the Impact of Globalization on the Early Life Course. In I. Schoon & R. K. Silbereisen (Eds.), *Transition from School to Work. Globalization, Individualization and Patterns of Diversity* (pp. 95-120). Cambridge: University Press.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Ed.), *Soziale Ungleichheiten* (pp. 183-198). Göttingen: Schwartz.

Bourdieu, P. (1997). *Der Tote packt den Lebenden*. Hamburg: VSA-Verlag.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.

Breen, R., Luijkx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2009). Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries. *American Journal of Sociology, 114*(5), 1475-1521.

Deutsches PISA-Konsortium (Ed.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

Ditton, H., & Krüsken, J. (2009). Denn wer hat, dem wird gegeben werden? Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung schulischer Leistungen und den Effekten der sozialen Herkunft in der Grundschulzeit. *Journal für Bildungsforschung Online, 1*(1), 33-60.

Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 105-121). New York und London: The Guilford Press.

EDK (Ed.). (1995). *Perspektiven für die Sekundarstufe I*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Elder, G. H. J. (1994). Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly, 57*(1), 4-15.

Esser, H. (2004). Sinn, Kultur und „Rational Choice". In F. Jaeger & J. Staub (Eds.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 2 Paradigmen und Disziplinen* (pp. 243-265). Stuttgart: J. B. Metzler.

Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2011). Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales: l'apport de l'enquête Pisa 2003. *Swiss Journal of Sociology, 37*(1), 33-55.

Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München und Wien: Urban & Schwarzenberg.

Galliker, R. (2003). Tests als Hilfsmittel für die Lehrlingsselektion. *bbaktuell, 19. August 2003*(103), 1-3.

Ganzeboom, H., de Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research, 21*(1), 1-56.

Geissler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Eds.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert* (pp. 71-100). Weinheim und München: Juventa.

Hadjar, A., & Hupka-Brunner, S. (2013a). Überschneidungen von Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund. Eine theoretische und empirische Hinführung. In A. Hadjar & S. Hupka-Brunner (Eds.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg* (pp. 7-35). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Hadjar, A., & Hupka-Brunner, S. (Eds.). (2013b). *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2003). *Schulqualifikation und Erfolg bei der Lehrstellensuche. Kurzbericht Dezember 2003*. Freiburg: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg.

Hupka-Brunner, S., Kanji, S., Bergman, M. M., & Meyer, T. (2012). *Gender Differences in the Transition from Secondary to Post-Secondary Education in Switzerland. Report commissioned by the OECD (TOR/PISA-l)*. Paris: OECD.

Hupka-Brunner, S., Meyer, T., Stalder, B. E., & Keller, A. (2011). PISA-Kompetenzen und Übergangswege: Ergebnisse aus der Schweizer TREE-Studie. In BIBB/DJI (Eds.), *Neue Jugend? Neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung* (pp. 175-190). Bielefeld.

Jurt, J. (Ed.). (2007). *Die drei Formen des kulturellen Kapitals*. Freiburg: orange-press.

Kerckhoff, A. C. (2001). Education and Social Stratification in Comparative Perspective. *Sociology of Education, 74*(Extra Issue), 3-18.

Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger,

U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Eds.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (pp. 103-125). Wiesbaden: Springer.

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.

Kronig, W. (Ed.). (2010). *Der relative Nutzen der Ware Bildung – Über die Grenzen der Verhinderung von Armut durch Bildung*. Luzern: Caritas-Verlag.

Maaz, K., Watermann, R., & Baumert, J. (2007). Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. Eine vertiefende Analyse von PISA Daten. *Zeitschrift für Pädagogik, 4*, 444-461.

Moser, U. (2004). *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA*. Bern: h.e.p. Verlag.

Müller, W., & Haun, D. (1993). Bildungsexpansion und Bildungsungleichheit. In W. Glatzer (Ed.), *Einstellungen und Lebensbedingungen in Europa. Soziale Indikatoren XVII* (pp. 225-268). Frankfurt a.M.: Campus.

Neuenschwander, M. (2008). Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In D. Länge & A. Hirschi (Eds.), *Berufliche Übergänge: Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (pp. 135-154). Zürich: LIT-Verlag.

Neuenschwander, M., Gerber, M., Frank, N., & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

OECD (2002). *Employment Outlook*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development. http://www.oecd.org/employment/emp/17652658.pdf .

Programme for International Student Assessment (PISA). (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, EDK.

Ramseier, E., Allraum, J., & Stalder, U. (2004). Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). *Neue Fächerstruktur – Pädagogische Ziele – Schulentwicklung. Schlussbericht zur Phase 1*. Bern: Abteilung Bildungsplanung und Evaluation (BiEv), Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Ramseier, E., & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 25*(1), 23-58.

Sacchi, S. (2011). *TREE-Längsschnittgewichtung: Konstruktion und Anwendung. Dokumentation zu den Erhebungswellen 2000 bis 2010*. Basel & Zürich: TREE & cue sozialforschung.

Sacchi, S., Hupka-Brunner, S., Stalder, B. E., & Gangl, M. (2011). Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund für den Übertritt in anerkannte nachobligatorische Ausbildungen in der Schweiz. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (Eds.), *Transitionen im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (pp. 120-156). Zürich: Seismo Verlag.

Samuel, R., Bergman, M. M., & Hupka-Brunner, S. (2013). The Interplay between Educational Achievement, Occupational Success, and Well-Being. *Social Indicators Research, 111*(1), 75-96. doi: 10.1007/s11205-011-9984-5

Samuel, R., Bergman, M. M., & Hupka-Brunner, S. (2014). Longitudinal effects of social background on educational and occupational pathways within early and strong school tracking. *Longitudinal and Life Course Studies, 5*(1), 1-18.
Samuel, R., Hupka-Brunner, S., Stalder, B. E., & Bergman, M. M. (2011). Successful and Unsuccessful Intergenerational Transfer of Educational Attainment on Wellbeing in the Swiss Youth Cohort TREE. *Swiss Journal of Sociology, 37*(1), 57-78.
Samuel, R., Keller, A. C., Bergman, M. M., & Semmer, N. K. (Eds.). (2014). *Psychological, Educational, and Sociological Perspectives on Success and Well-Being in Career Development*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2014). *Ausbildungsverläufe von der obligatorischen Schule ins junge Erwachsenenalter: die ersten zehn Jahre. Ergebnisübersicht der Schweizer Längsschnittstudie TREE, Teil I.* Basel: TREE.
Shavit, Y., & Blossfeld, H.-P. (Eds.). (1993). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, San Francisco & Oxford: Westview Press.
SKBF (Ed.). (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010.* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
Solga, H. (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Eds.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (pp. 19-38). Weinheim und München: Juventa.
Spence, M. (1973). Job Market Signalling. *Quarterly Journal of Economics, 87*(3), 355-379.
Stalder, B. E., & Schmid, E. (2006). *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Bildungsplanung und Evaluation. BiEv-Bericht 1/06.
TREE (Ed.). (2013). *Projekt-Dokumentation 2000-2012*. Basel: TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben).

Tabelle 4 Deskription der verwendeten Variablen (ungewichtet).

	Prozent	N	M	SE
Unabhängige Variablen (2000/2001)				
Soziokulturelle Herkunft und Geschlecht				
Geschlecht				
Mann	46	2903		
Frau	54	3440		
Migrationshintergrund				
ohne Migrationshintergrund	78	4932		
1. Generation	10	665		
2. Generation	12	746		
Bildungsabschluss der Eltern				
Obligatorische Schule	24	1466		
Sekundarstufe II-Abschluss	37	2278		
Tertiärabschluss	39	2399		
Höchster ISEI der Eltern				
Tief (0-38 ISEI-Punkte)	27	1672		
Mittel (39-60 ISEI-Punkte)	47	2867		
Hoch (61-90 ISEI-Punkte)	26	1609		
Arbeitsmarktstatus Eltern (2001)				
Nicht erwerbstätig	9	552		
Erwerbstätig	91	5791		
Familienstruktur				
Andere Familienformen	23	1479		
Kernfamilie	77	4864		
Leistungsindikatoren und Antizipation (2000)				
Schultyp				
Progymnasium	37	2330		
Erweiterte Anforderungen	32	2028		
Grundanforderungen	26	1626		
Integriert	6	359		

Tabelle 4 Fortsetzung

	Prozent	N	M	SE
Lesekompetenz[1]				
Niedrig	13	809		
Mittel	55	3459		
Hoch	33	2069		
Deutschnote				
Ungenügend	5	298		
Ausreichend	36	2158		
Gut	59	3577		
Mathematiknote				
Ungenügend	10	629		
Ausreichend	36	2185		
Gut	53	3213		
Antizipierter Berufsstatus mit 30 Jahren		4805	54	0.00
Verlaufsindikatoren (2001-2010)				
Ausbildungsstatus 2001				
In zertifizierender Ausbildung	81	4477		
Ausbildungsstatus 2002				
In zertifizierender Ausbildung	93	4853		
Zertifikationsstatus bis 2010				
Ohne Abschluss der Sekundarstufe II	2	113		
Abschluss der Sekundarstufe II	65	3005		
Tertiär B-Abschluss	8	356		
Tertiär A-Abschluss	24	1127		
Soziogeografische Merkmale (2000)				
Sprachregion				
Deutschsprachige Schweiz	47	2970		
Französischsprachige Schweiz	40	2540		
Italienischsprachige Schweiz	13	833		

Tabelle 4 Fortsetzung

	Prozent	N	M	SE
Urbanisierungsgrad				
Ländliche Gegend	33	2072		
Städtische Gegend	67	4271		
Haupttätigkeit(en) (2010)				
Aktuelle Haupttätigkeit(en)				
Ausschliesslich erwerbstätig	59	2024		
Ausbildung und Erwerb(spraktikum)	34	1157		
Arbeitslos	3	119		
Anderes	4	124		

[1] PISA-Lesekompetenzstufen erstrecken sich von 0 (sehr tief) bis 5 (sehr hoch), wobei davon ausgegangen wird, dass Kompetenzstufe 2 für das Erlernen einer Berufsausbildung notwendig sei (Deutsches PISA-Konsortium, 2001).

Tabelle 5 Lineare Regressionen, standardisierte Regressionskoeffizienten.*

	erreichter Status (2010, Erwerbstätige)	antizipierter Status mit 30 Jahren (2010, alle Befragten)
	Beta	Beta
Soziokulturelle Herkunft und Geschlecht		
Geschlecht [Mann]		
Frau	**-0.01**	**-0.07**
Migrationshintergrund [ohne]		
2. Generation	**0.07**	0.03
1. Generation	0.02	-0.02
Bildung der Eltern [obligatorische Schule]		
Sekundarstufe II-Abschluss	**0.08**	0.03
Tertiärabschluss	0.05	0.05
Höchster ISEI der Eltern [tief]		
Mittel	**0.07**	0.02
Hoch	0.03	0.02
Arbeitsmarktstatus Eltern (2001) [nicht erwerbstätig]		
Erwerbstätig	-0.01	-0.00
Familienstruktur [andere]		
Kernfamilie	-0.04	-0.01
Leistungsindikatoren (2000) und Statusaspiration		
Schultyp [Progymnasium]		
Erweiterte Anforderungen	-0.05	**-0.05**
Grundanforderungen	**-0.07**	**-0.09**
Integriert	-0.00	-0.00
Lesekompetenz [niedrig]		
Mittel	0.04	0.08
Hoch	**0.10**	**0.19**
Deutschnote [ungenügend]		
Genügend	-0.09	-0.04
Gut	-0.05	0.01

Tabelle 5 Fortsetzung

	erreichter Status (2010, Erwerbstätige)	antizipierter Status mit 30 Jahren (2010, alle Befragten)
	Beta	Beta
Mathematiknote [ungenügend]		
Genügend	0.01	0.00
Gut	0.06	0.07
Antizipierter Berufsstatus mit 30 Jahren (2000)	**0.25**	**0.27**
Verlaufsindikatoren (2001-2010)		
Status 2001: In Ausbildung [ZL / NIA][1]	0.02	0.01
Status 2002: In Ausbildung [ZL / NIA][1]	-0.04	-0.02
Zertifikationsstatus bis 2010 [ohne Sekundarstufe II-Abschluss]		
Abschluss der Sekundarstufe II	**0.14**	0.04
Tertiär B-Abschluss	**0.15**	0.01
Tertiär A-Abschluss	**0.35**	**0.19**
Soziogeografische Merkmale (2000)		
Sprachregion [deutschsprachige Schweiz]		
französischsprachige Schweiz	-0.04	-0.04
italienischsprachige Schweiz	0.03	**0.07**
Urbanisierungsgrad [ländliche Gegend]		
städtische Gegend	**0.05**	0.03
Haupttätigkeit(en) (2010)		
Aktuelle Haupttätigkeit(en) [ausschliesslich erwerbstätig]		
Ausbildung und Erwerb(spraktikum)		**0.20**
arbeitslos		0.03
anderes		-0.00
Konstante (unstandardisiert)	**31.47**	**31.15**

Tabelle 5 Fortsetzung

	erreichter Status (2010, Erwerbstätige)	antizipierter Status mit 30 Jahren (2010, alle Befragten)
	Beta	Beta
Modellgüte	R^2=0.258 F(27, 1376)=17.76 p=.000	R^2=0.341 F(27,1820)=16.83 p=.000
N	1404	1848

Signifikante Koeffizienten fett ($p < .05$).
[1] Zwischenlösung / nicht in Ausbildung.
* ohne Berücksichtigung der Samplestruktur

Determinanten von beruflichen, akademischen und gemischten Bildungspfaden

Curdin Pfister & Simone N. Tuor Sartore

Zusammenfassung

Zur Erreichung eines tertiären Bildungsabschlusses steht den Jugendlichen in der Schweiz eine Vielzahl an Bildungspfaden zur Auswahl. Ziel des vorliegenden Beitrages ist es zu analysieren, was die Wahl eines rein akademischen, eines rein beruflichen oder eines sogenannten gemischten, d.h. berufliche und akademische Ausbildungsinhalte umfassenden Bildungspfades determiniert. Den theoretischen Überlegungen folgend vermuten wir, dass sowohl die elterliche Bildung, als auch regionale und zeitliche Faktoren eine wichtige Rolle spielen dürften. Wir verwenden den Mikrozensus Aus- und Weiterbildung 2011, um unsere Hypothesen zu testen. Die empirischen Resultate zeigen, dass bei rein beruflichen und rein akademischen Bildungspfaden ein systematischer Zusammenhang mit der elterlichen Bildung besteht, aber nicht so bei gemischten Bildungspfaden. Allerdings zeigen die Resultate ebenfalls, dass die Häufigkeit gemischter Bildungspfade über die Zeit zugenommen hat, was auf eine erhöhte Durchlässigkeit des Bildungssystems in jüngerer Zeit schliessen lässt.

Abstract

These days, youth can choose between various educational paths to obtain a tertiary educational degree. The aim of this study is to analyze the determinants of purely academic, purely vocational and so-called mixed, i.e. combinations of academic and vocational education, educational paths. Following our

K. Häfeli et al. (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf*,
DOI 10.1007/978-3-658-10094-0_11,

theoretical considerations, we hypothesize an influence of parental education, regional and temporal factors. We use the Swiss Adult Education Survey collected in 2011 to test our hypotheses. Our findings show that purely vocational and purely academic educational paths are related to parental education but not mixed paths. However, the share of mixed educational paths increased over time, suggesting an increased permeability of the national educational system in recent years.

Résumé

Les jeunes en Suisse peuvent choisir entre un grand nombre de formations pour obtenir un diplôme tertiaire. La présente contribution vise à identifier les déterminants du choix d'un parcours purement académique, d'un parcours purement professionnel ou d'un parcours mixte, soit un parcours composé des contenus et professionnels et académiques. Suivant les réflexions théoriques, nous supposons que la formation des parents ainsi que des facteurs régionaux et temporels sont d'importance. Nous testons nos hypothèses à l'aide du recensement Microrecensement formation de base et formation continue 2011. Les résultats empiriques montrent qu'il y a une relation systématique avec la formation des parents auprès des parcours purement professionnels et purement académiques, mais que ce n'est pas le cas auprès les parcours dits mixtes. Cependant, les résultats montrent aussi que le nombre des parcours mixtes a augmenté au fil du temps, dont on peut conclure que, récemment, le système de formation est devenu plus perméable.

1 Einleitung

Im Zuge des technologischen Fortschritts und des demographischen Wandels verändern sich auch die Anforderungen an das Arbeitskräftepotential. Einerseits besteht ein hoher Bedarf an (hoch)qualifizierten Arbeitskräften. Es erstaunt deshalb kaum, dass der Anteil von Personen zwischen 25 und 64 Jahren mit einem tertiären Bildungsabschluss (tertiär A oder B) in der Schweiz stetig zunimmt und derzeit bei 39% liegt (BFS, 2013). Andererseits ändert sich auch die Nachfrage nach den verschiedenen Qualifikationen und es ist insbesondere zu vermuten, dass die Kombination von beruflichen und akademischen Ausbildungsinhalten an Bedeutung gewinnt. So haben in der Schweiz 21% aller Personen mit einem tertiären Bildungsabschluss einen gemischten, d.h. berufliche und akademische

Ausbildungen umfassenden Bildungspfad gewählt.[1] Allerdings ist bisher kaum erforscht, wer einen gemischten und wer einen rein berufliche bzw. rein akademische Ausbildungsinhalte umfassenden Bildungspfad wählt. Dies ist Gegenstand des vorliegenden Beitrages.

Wir untersuchen diese Frage für die Schweiz, wo es eine grosse Vielfalt an Bildungspfaden gibt. So zeichnet sich das Schweizerische Bildungssystem als Ganzes, als auch das Berufsbildungssystem im Besondern, durch eine hohe Flexibilität, Vielfältigkeit und Durchlässigkeit aus (Culpepper, 2007; Barabasch, Scharnhorst, & Kurz, 2009; Rohrer & Trampusch, 2011). Die besondere Beschaffenheit des schweizerischen Bildungssystems ermöglicht so jugendlichen Entscheidungsträgern eine breite Palette an Bildungsmöglichkeiten.

Im Gegensatz zu vielen anderen europäischen und nicht-europäischen Ländern gibt es in der Schweiz – neben der klassischen akademischen Ausbildung – einen staatlich regulierten beruflichen Bildungszweig. Die bedeutende Anzahl von Personen, die ihren ursprünglichen Bildungspfad verlassen und akademische und berufliche Ausbildung kombinieren, dürfte dabei einerseits damit zusammenhängen, dass der Durchlässigkeit des schweizerischen Bildungssystems eine hohe Bedeutung beigemessen wird und diese entsprechend gefördert wird. Andererseits dürfte auch die frühe Selektion der jungen Menschen in den beruflichen oder akademischen Bildungszweig eine Rolle spielen. Obschon diese frühe Selektion in der politischen Diskussion oft als Nachteil aufgeführt wird, haben aber Tuor & Backes-Gellner (2010) zeigen können, dass diese gemischten Bildungspfade hinsichtlich der Bildungsrendite mehr als konkurrenzfähig sind mit den anderen Bildungspfaden. Dies vor allem deshalb weil das schweizerische Bildungssystem recht durchlässig ist, auch wenn die Kombination von beruflichen und akademischen Ausbildungsinhalten durchaus noch mit Hürden verbunden sein mag. Backes-Gellner, Tuor, & Wettstein (2010) finden zudem, dass die Kombination von beruflichen und akademischen Ausbildungsinhalten für Unternehmer von Vorteil ist. In der vorliegenden Studie soll vor diesem Hintergrund für die Schweiz der Frage nach den Determinanten der verschiedenen eingeschlagenen Bildungspfade nachgegangen werden.

Theoretische Überlegungen lassen vermuten, dass bei der Wahl eines Bildungspfades insbesondere sozioökonomische, familiäre und politische Faktoren eine Rolle spielen dürften. Aufgrund der uns für die Schweiz derzeit zur Verfügung stehenden Datenbasis fokussieren wir uns auf familiäre Faktoren und ana-

1 Diese Angabe bezieht sich auf eigene Berechnungen basierend auf dem Mikrozensus Aus- und Weiterbildung 2011. Detaillierte Informationen zur Definition der Bildungspfade sind im Kapitel 3.2 Definition Bildungspfade zu finden.

lysieren den Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsabschluss der Eltern und der Wahl eines bestimmten Bildungspfades. Zur Beantwortung dieser Frage unterscheiden wir zwischen Personen mit rein beruflichen Bildungspfaden, d.h. Personen, die ausschliesslich berufliche Ausbildungen absolviert haben, Personen mit rein akademischen Bildungspfaden, d.h. Personen, die ausschliesslich akademische Ausbildungen absolviert haben und Personen mit gemischten Bildungspfaden, d.h. Personen, die nach dem Start in einer Ausbildung auf dem beruflichen bzw. akademischen Bildungszweig in einem späteren Schritt auf den jeweils anderen Bildungszweig gewechselt haben. Hinsichtlich der elterlichen Bildungen wird neben dem Ausbildungsniveau ebenfalls der Ausbildungstyp (beruflich vs. akademisch) berücksichtigt. Wir vermuten, dass der Ausbildungsabschluss der Eltern, insbesondere für frühe Bildungsentscheidungen einen wesentlichen Einfluss auf den Bildungspfad ausübt. Mögliche Gründe hierfür sind die Erblichkeit intellektueller Fähigkeiten, die Investitionen hinsichtlich der Ausbildung und die Aktivitäten in Zusammenhang mit der Ausbildung.

Neben den familiären Faktoren werden in der vorliegenden Studie auch Sprachregion- und Kohorteneffekte kurz angeschnitten. Einerseits wird untersucht, ob sich die verschiedenen Bildungspfade und insbesondere die Häufigkeit von gemischten Bildungspfaden systematisch zwischen den verschiedenen Regionen in der Schweiz unterscheidet. So ist die Tradition der beruflichen Ausbildung in der deutschsprachigen Region deutlich stärker ausgeprägt als in den französisch- sowie italienischsprachigen Regionen.[2] Interessant ist dabei die Frage, in welchen Regionen eher vom ursprünglich eingeschlagenen Bildungspfad abgewichen wird.

Andererseits analysieren wir Kohorteneffekte. Dies deshalb, weil jüngere Bildungsreformen (Einführung Berufsmaturität und Passerelle Berufsmaturität – Universitäre Hochschulen) darauf abzielen die Durchlässigkeit und Flexibilität des Bildungssystems zu fördern. So können heute leistungsstarke Jugendliche ihre beruflichen Fähigkeiten mit vertieften Kenntnissen ergänzen (BBT, 2012, S. 3; Grob, Leu, & Kirchhoff, 2007). Somit ist grundsätzlich zu erwarten, dass Kombinationen von akademischen und beruflichen Ausbildungsinhalten für Jugendliche aus jüngeren Kohorten mit geringeren Hürden verbunden sind und deshalb gemischte Bildungspfade mit höherer Wahrscheinlichkeit auftreten dürften.

2 Siehe dazu SKBF 2014.

2 Bildungspfade im Schweizerischen Bildungssystem

Im Folgenden werden einige, für das Verständnis der Rekonstruktion der individuellen Bildungspfade wesentlichen, Merkmale des schweizerischen Bildungssystems beschrieben.[3]

Nach der obligatorischen Schule folgt die Sekundarstufe II auf der mit den gymnasialen Maturitätsschulen eine akademische und mit der beruflichen Grundbildung (Lehre) eine berufliche Ausbildung möglich ist. Ein Abschluss auf Sekundarstufe II ermöglicht sodann den direkten Einstieg ins Berufsleben. Daneben bietet diese Stufe aber auch die Möglichkeit sich auf die Ausbildungen der Tertiärstufe vorzubereiten. Die Tertiärstufe bietet ebenfalls wiederum mit den Universitären Hochschulen (inkl. ETH) eine akademische Ausbildung sowie mit den Fachhochschulen und der höheren Berufsbildung (Höhere Fachschule, eidgenössischen Berufsprüfung oder höheren Fachprüfung) eine berufliche Ausbildung an.[4] In Abbildung 1 sind diese für die Definition der Bildungspfade wesentlichen Bildungsstufen vereinfacht dargestellt.

3 Einen detaillierten Einblick in das Schweizer Bildungssystem liefern beispielsweise die Bildungsberichte (SKBF 2010, 2014) der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Weitere Informationen zum Schweizerischen Bildungssystem können ebenfalls dem ersten Kapitel dieses Sammelbandes „Thematische Einführung und Überblick" entnommen werden.

4 Die Hochschullandschaft der Schweiz beinhaltet – neben konventionellen Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen – Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen. Fachhochschulen zeichnen sich durch praxisorientierte Studien und anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung aus und bereiten auf berufliche Tätigkeiten und berufsqualifizierende Abschlüsse vor. Mit ihrem beruflichen Fokus stellen sie somit einen gleichwertigen, aber andersartigen Hochschultypus dar (SKBF 2014; Hoeckel et al. 2009).

Auf pädagogische Hochschulen, welche die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sicherstellen, wird in dieser Arbeit nicht eingegangen. Diese Schulen verlangen in der Regel eine gymnasiale Maturität, wobei auch Absolventen mit Berufsmaturität, bzw. einer Berufslehre, zu gewissen Studiengängen Zutritt haben.

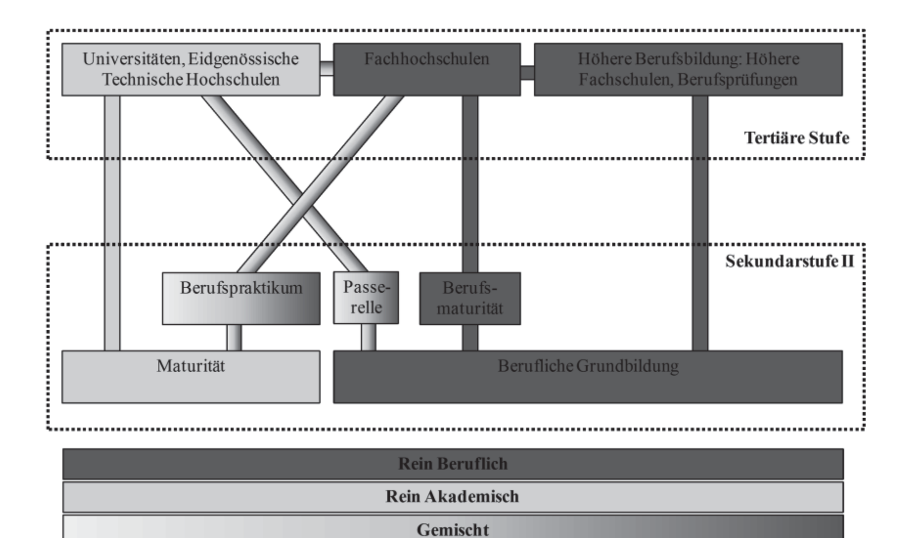


Abbildung 1 Das schweizerische Bildungssystem. Quelle: Eigene Illustration, basierend auf SKBF 2006, 2010, 2014; EDK, 1995 und dem Schweizerischen Bildungsserver (www.educa.ch).

3 Determinanten unterschiedlicher Bildungspfade: Literatur und Hypothesen

3.1 Familiäre Faktoren: Ausbildungsabschluss der Eltern

In der Literatur findet man vorwiegend drei Erklärungsansätze zum Effekt der elterlichen Bildung auf den Bildungsweg der Kinder: Erblichkeit intellektueller Fähigkeiten, Investitionen hinsichtlich der Ausbildung und Aktivitäten in Zusammenhang mit der Ausbildung. Unabhängig vom jeweiligen Kanal wird dabei ein positiver Einfluss erwartet. Zudem ist davon auszugehen, dass der Einfluss der elterlichen Bildung insbesondere bei frühen Bildungsentscheidungen zum Tragen kommt und dabei auch für die Entscheidung rein beruflicher/akademischer vs. gemischter Bildungspfad eine bedeutende Rolle spielt. Die empirische Literatur zu den Determinanten von Bildungsentscheidungen lässt tatsächlich vermuten, dass der Einfluss der elterlichen Bildung bedeutend ist, dieser jedoch für spätere Bil-

dungsentscheidungen abnimmt. Studien, welche dabei zwischen verschiedenen Kombinationen von beruflichen und akademischen Ausbildungen unterscheiden und hinsichtlich der elterlichen Bildung Ausbildungstyp und Ausbildungsniveau berücksichtigen sind kaum vorhanden.

Erstens bringen sich Eltern im Rahmen ihrer Erziehungsaufgaben in Aktivitäten ein, die direkt oder indirekt mit der Ausbildung zusammenhängen (vgl. z.B. Leibowitz, 1974; Leibowitz, 1977; Reynolds, 1992; Fan & Chen, 2001; Eccles & Davies-Kean, 2005). Dies können einerseits Aktivitäten sein, die direkt mit der Ausbildung in Zusammenhang stehen wie beispielsweise die Unterstützung bei den Hausaufgaben. Andererseits kann es sich auch um Aktivitäten handeln, die intellektuelle Fähigkeiten im Allgemeinen fördern. Dabei ist zu erwarten, dass der Ausbildungsabschluss der Eltern das Ausmass und die Qualität dieser Aktivitäten massgeblich mitbestimmt.

Zweitens spielen intellektuelle Fähigkeiten bei der Ausbildung eine bedeutende Rolle. Durch die Erblichkeit von intellektuellen Fähigkeiten ist dies somit auch für den Zusammenhang zwischen der elterlichen Bildung und der Bildung der Kinder relevant. Die Diskussion dreht sich dabei insbesondere um die Frage, inwieweit die intellektuellen Fähigkeiten durch genetische Faktoren und inwieweit durch Umwelteinflüsse bestimmt werden. Plomin, DeFries, & Fulker (1988) schlagen dabei ein theoretisches Modell vor, mit dem dies getestet werden kann. Die Resultate empirischer Studien (vgl. beispielsweise Sacerdote, 2007 oder Turkheimer, Haley, Waldron, D'Onofrio, & Gottesman, 2003) lassen dabei keinen eindeutigen Schluss zu. Unbestritten ist aber die Tatsache, dass genetische Faktoren eine Rolle spielen bei der intergenerationalen Transmission der Ausbildung. Es ist deshalb zu erwarten, dass durch die Erblichkeit von intellektuellen Fähigkeiten die Bildung der Eltern systematisch mit der Bildung der Kinder zusammenhängt.

Drittens dürfte die Ausbildung der Eltern auch massgeblich die Investitionsentscheidung betreffend der Ausbildung der Kinder beeinflussen. Ein Grund hierfür ist, dass höhere Bildung zu durchschnittlich höheren Löhnen führt, was dann wiederum die finanziellen Ressourcen erhöht, die auch für die Bildung der Kinder verwendet werden können. Zentrale Studien in diesem Bereich sind Becker & Tomes (1994) und Cunha & Heckman (2007), welche sich aber auch mit anderen potentiellen Einflussfaktoren beschäftigen. Auch diesem Erklärungsansatz folgend ist zu erwarten, dass die Bildung der Eltern einen bedeutenden Einfluss auf die Bildung der Kinder ausübt. Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass es mehrere Kanäle gibt über welche die Ausbildung der Eltern die Ausbildung der Kinder beeinflusst, unabhängig vom jeweiligen Kanal aber ein positiver Einfluss von höherer Ausbildung zu erwarten ist.

Die empirische Literatur zu den Determinanten von Bildungsentscheidungen lässt vermuten, dass der Einfluss der elterlichen Bildung bedeutend ist (vgl. z.B. Tansel, 2002; Connelly & Zheng, 2003; Dustmann, 2004). Studien, welche dabei zwischen verschiedenen Bildungspfaden unterscheiden, sind sehr selten. Eine nennenswerte Ausnahme bildet Breen & Jonsson (2000), welche für Schweden verschiedene Typen von Bildungspfaden analysieren und feststellen, dass die Bildungspfade von der sozialen Herkunft abhängen.

Neben dem Ausbildungsniveau dürfte aber insbesondere auch der Ausbildungstyp der elterlichen Bildung entscheidend sein. So dürften sich die Bildungspräferenzen der Eltern unterscheiden abhängig davon ob diese selber eine akademische oder berufliche Ausbildung absolviert haben. So zeigt Davis-Kean (2005), dass die Ausbildung der Eltern die schulischen Leistungen des Kindes über die elterlichen Erwartungen und Verhaltensweisen beeinflusst. Zudem entwickeln Kinder, die bei Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen aufwachsen, anspruchsvollere Berufswünsche, was schliesslich auch zu einem höheren Bildungsniveau führt (Dubow, Boxer, & Huesmann, 2009). Aufgrund der bisherigen empirischen Befunde zu Bildungspfaden ist zudem nicht davon auszugehen, dass ein bestimmter Bildungspfad systematisch bevorzugt werden sollte, werden sowohl akademische als auch berufliche Ausbildungen vom Arbeitsmarkt stark nachgefragt (Tuor & Backes-Gellner, 2010; Backes-Gellner et al., 2010). Die erste zu testende Hypothese lautet also wie folgt:

Hypothese 1: Der Ausbildungsabschluss der Eltern hat einen signifikanten Einfluss auf den Bildungspfad der Kinder.

Dabei erwarten wir, dass Personen, deren Eltern eine akademische Ausbildung absolviert haben, mit höherer Wahrscheinlichkeit einen rein akademischen als einen rein beruflichen Bildungspfad einschlagen. Personen, deren Eltern einen beruflichen oder keinen tertiären Bildungsabschluss aufweisen, haben eine höhere Wahrscheinlichkeit einen rein beruflichen Bildungspfad einzuschlagen. Für gemischte Bildungspfade und damit die Kombination von beruflichen und akademischen Ausbildungsinhalten ist kein systematischer Zusammenhang zu einem bestimmten Ausbildungstyp elterlicher Bildung zu erwarten. Vielmehr dürften diese in allen Gruppen vertreten sein.

Gegenstand zahlreicher empirischer Studien ist zudem die Frage, ob sich der Einfluss der mütterlichen Ausbildung vom Einfluss der väterlichen Ausbildung unterscheidet (vgl. z.B. Björklund & Salvanes, 2010; Holmlund, Lindahl, & Plug,

2011)[5]. Die Ergebnisse dieser Studien sind jedoch sehr unterschiedlich hinsichtlich der Frage ob es überhaupt einen systematischen Unterschied gibt und falls ja ob sich dieser auf Söhne und Töchter in unterschiedlichem Masse auswirkt. Wir vermuten deshalb, dass es keinen systematischen Zusammenhang gibt. Die zweite zu testende Hypothese lautet entsprechend:

Hypothese 2: Der Einfluss des Ausbildungsabschlusses der Mutter unterscheidet sich *nicht* vom Einfluss des Ausbildungsabschlusses des Vaters.

3.2 Sprachregion und Kohorteneffekte

Die verschiedenen Sprachregionen der Schweiz weisen auch deutliche Unterschiede hinsichtlich der Bildungsmuster auf. So spielt die berufliche Bildung in der Deutschschweiz eine erheblich grössere Rolle als in der Westschweiz.[6] Somit ist zu erwarten, dass in der Deutschschweiz rein berufliche Bildungspfade vergleichsweise häufiger und rein akademische Bildungspfade vergleichswese weniger häufig anzutreffen sind als in den anderen Sprachregionen. Da sowohl auf dem beruflichen als auch auf dem akademischen Bildungszweig qualitativ hochwertige Ausbildungsmöglichkeiten auf sekundärer und tertiärer Stufe angeboten werden, sind jedoch hinsichtlich der gemischten Bildungspfade keine Unterschiede zu erwarten. Die dritte Hypothese lautet wie folgt:

Hypothese 3a: In der Deutschschweiz sind rein berufliche Bildungspfade vergleichsweise häufiger und rein akademische Bildungspfade vergleichsweise weniger häufig anzutreffen als in anderen Regionen der Schweiz.

Hypothese 3b: Betreffend den gemischten Bildungspfaden bestehen keine systematischen regionalen Unterschiede.

Aufgrund der jüngeren Bildungsreformen Berufsmaturität (BMS) sowie der Einführung der Passerelle ‚Berufsmaturität – Universitäre Hochschulen' sind zudem Kohorteneffekte zu erwarten. Die Berufsmaturität wurde 1993 eingeführt und

5 Es gilt zu beachten, dass sich diverse Literaturstränge mit dem Einfluss der mütterlichen im Vergleich zur väterlichen Ausbildung beschäftigen. Aufgrund des begrenzten Platzes fokussieren wir im vorliegenden Beitrag auf Studien aus der ökonomischen Literatur.

6 Siehe dazu SKBF 2014.

kann in sechs verschiedenen Richtungen abgeschlossen werden, wobei allerdings die Grundlagenfächer aller Richtungen dieselben sind (BBT, 2012, S. 3). Mit einer Berufsmaturität können die Jugendlichen ihre Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt mit vertieften Kenntnissen im Beruf ergänzen und somit die Attraktivität ihrer Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt deutlich steigern. Zudem erlaubt ihnen ein erfolgreicher Abschluss der Berufsmaturität eine Fachhochschule zu besuchen. Mit dem Ziel der Förderung der Durchlässigkeit des schweizerischen Bildungssystems sowie der Flexibilisierung zwischen beruflichen und akademischen Bildungsgängen wurde 2005 zudem die Passerelle Berufsmaturität eingeführt: Den Absolventen der Berufsmaturität steht seit 2005 offen eine Ergänzungsprüfung abzuschliessen, um auf alle schweizerischen Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen zugelassen zu werden (Grob et al., 2007). Die vierte zu testende Hypothese lautet deshalb wie folgt:

Hypothese 4: Personen mit gemischten Bildungspfaden sind in jüngeren Kohorten stärker vertreten als in älteren Kohorten.

4 Daten und empirisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel beschreiben wir zunächst den Datensatz Mikrozensus Aus- und Weiterbildung 2011 (MZB, 2011), welchen wir für unsere empirische Analyse verwenden. In einem nächsten Schritt beschreiben wir das schweizerische Bildungssystem und erläutern, wie wir die Bildungspfade der zu untersuchenden Personen, sowie die Klassifikation der Ausbildung ihrer Eltern definieren. Zum Schluss gehen wir kurz auf die Schätzmethode ein, die wir für die vorliegende Analyse verwenden.

4.1 Mikrozensus Aus- und Weiterbildung

Beim Mikrozensus Aus- und Weiterbildung 2011 handelt es sich um eine Stichprobenerhebung des Bundesamtes für Statistik, die Bestandteil der Schweizer Volkszählung ist. Die Erhebung wurde mittels computergestützten telefonischen Interviews (CATI) durchgeführt. Befragt wurden Personen, die zwischen 15 und 74 Jahren alt sind und ihren Hauptwohnsitz in der Schweiz haben. Die Erhebung ist repräsentativ und enthält Informationen zu mehr als 13‘000 Personen. Diese Informationen beinhalten – neben soziodemographischen Eckdaten zu Alter, Geschlecht, beruflichem Status, etc. – detaillierte Angaben bezüglich der Bildungs-

laufbahn. Hierzu werden für jede Person alle Ausbildungsschritte dokumentiert (Bildungsstufe, Bildungstyp und Abschlussjahr). Dadurch können komplette individuelle Ausbildungspfade rekonstruiert werden, was für unsere Studie wesentlich ist.

Für unsere empirische Analyse fokussieren wir auf Personen, die eine Ausbildung auf tertiärer Stufe aufweisen und zwischen 25 und 65 Jahren alt sind. Es ist davon auszugehen, dass eine bedeutende Anzahl von Personen unter 25 Jahren ihren Bildungspfad noch nicht abgeschlossen hat (was durch die Daten ebenfalls bestätigt wird). Für Personen über 25 Jahren berücksichtigen wir zudem, ob sie sich in einer laufenden formellen Ausbildung auf tertiärer Stufe befinden. Die obere Altersgrenze entspricht dem gesetzlichen Rentenalter für Männer im Jahr 2014. Aufgrund der begrenzten Vergleichbarkeit werden zudem Personen mit abgeschlossener Fachmittelschule[7] und Lehrerausbildung aus unserer Analyse ausgeschlossen. Wir erhalten daraus eine Stichprobe mit 2322 Personen, für die wir Angaben zu allen für uns relevanten Variablen haben.

4.2 Definition Bildungspfade

Grundsätzlich ist das schweizerische Bildungssystem auf die Kombination von ausschliesslich beruflichen oder ausschliesslich akademischen Ausbildungen ausgerichtet.[8] *Rein berufliche Bildungspfade* umfassen eine berufliche Grundbildung sowie anschliessend den Abschluss einer Fachhochschule, Fachschule, eidgenössischen Berufsprüfung oder höheren Fachprüfung. Somit stehen auf tertiärer beruflicher Stufe eine Vielzahl an Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung, die den Arbeitskräften die Qualifikationen zur Ausübung anspruchsvollerer und verantwortungsvollerer Berufstätigkeiten vermitteln (SKBF, 2010, S. 244). Die tertiäre berufliche Ausbildung dient damit der Spezialisierung und der Kaderausbildung von Berufsleuten (Schweizerischer Bildungsserver, 2014). Das entscheidende Zu-

7 Fachmittelschulen bieten auf Sekundarstufe II eine dreijährige Vollzeitausbildung an. Zum Einen vermittelt diese eine vertiefte Allgemeinbildung; zum Anderen bieten sie berufsbezogene Fächer an, die auf die Berufsfelder soziale Arbeit, angewandte Psychologie und Pädagogik, Kommunikation und Information, Musik und Theater, sowie Gestaltung und Kunst vorbereiten. Fachmittelschulen bieten Zugang zu bestimmten höheren Fachschulen. Mit zusätzlicher ergänzender Allgemeinbildung erlauben sie zudem Zugang zu pädagogischen Hochschulstudiengängen, mit Fachmaturitätszeugnis Zugang zu bestimmten Fachhochschulgängen (SKBF 2006, S. 107).

8 Die folgenden Angaben basieren auf SKBF 2006, 2010, 2014, EDK, 1995, dem Schweizerischen Bildungsserver 2011 (www.educa.ch) und Hoeckel et al. 2009.

lassungskriterium zu den genannten tertiären beruflichen Ausbildungen stellt die berufliche Grundbildung dar, wobei für Fachhochschulen zusätzlich eine eidgenössische Berufsmaturität erforderlich ist.

Rein akademische Bildungspfade umfassen eine gymnasiale Maturität sowie anschliessend den Abschluss einer Universitären Hochschule oder der Eidgenössisch Technischen Hochschulen (ETH). Der Eintritt in die Maturitätsschule ist abhängig von Erfahrungsnoten, Empfehlung der Lehrperson und bestandener Aufnahmeprüfung, wobei nicht alle Zulassungskriterien in allen Kantonen zur Anwendung kommen. Akademische Bildung auf Sekundarstufe II, d.h. die gymnasiale Maturität, vermittelt eine ausgewogene, breit gefächerte und kohärente Ausbildung, die nicht beruflich oder fachspezifisch ist, und bereitet auf den Eintritt in Universitäre, Pädagogische und Eidgenössische Technische Hochschulen vor. Akademische Bildung auf der tertiären Stufe, an einer Universitären oder einer Eidgenössischen Technischen Hochschule, vermittelt eine wissenschaftszentrierte Ausbildung und beinhaltet vorwiegend Grundlagenforschung.

Neben diesen rein akademische bzw. rein berufliche Ausbildungen umfassenden Bildungspfaden sind aufgrund der Durchlässigkeit des schweizerischen Bildungssystems jedoch auch Kombinationen von akademischen und beruflichen Ausbildungen möglich. Wir bezeichnen Bildungspfade, die sowohl akademische als auch berufliche Ausbildungen umfassen, als gemischte Bildungspfade. Auf der einen Seite sind Personen mit gymnasialer Maturität zu den beruflichen tertiären Ausbildungen zugelassen, sofern diese Personen ein gewisses Mass an beruflicher Praxis vorweisen. Auf der anderen Seite haben Personen, die die Berufsmaturität und die Ergänzungsprüfung Passerelle ‚Berufsmaturität - universitäre Hochschule' absolviert haben, sowie Personen mit einem Bachelorabschluss einer Fachhochschule bei entsprechender Eignung einen grundsätzlichen Zugang zu allen universitären Hochschulen. In der vorliegenden Arbeit werden dabei alle Bildungspfade, die irgendwann einen Wechsel zwischen den beiden Bildungszweigen umfassen, unter den gemischten Bildungspfaden zusammengefasst. Inwiefern der Zeitpunkt des Wechsels (vor oder nach der tertiären Ausbildung) relevant ist, kann im Rahmen der vorliegenden Studie nicht beantwortet werden, da die Fallzahlen hierfür zu gering sind. Personen, die im Laufe ihrer Ausbildung mehrmals zwischen dem beruflichen und akademischen Bildungszweig wechseln, werden nicht berücksichtigt – wobei dies in der Schweiz (im Gegensatz zu Deutschland) kaum beobachtet wird (Bellmann & Stephani, 2012; Hillmert & Jacob, 2003, S. 320; Pilz, 2009).

In Abbildung 2 sind die Häufigkeiten der verschiedenen Bildungspfade abgebildet. Wie zu erwarten war, bilden Bildungspfade mit rein beruflichen, bzw. rein akademischen Ausbildungsinhalten die Mehrheit. So weisen 48% der Personen

mit tertiärem Abschluss einen rein beruflichen und 34% der Personen mit tertiärem Abschluss einen rein akademischen Bildungspfad auf. Allerdings sind auch gemischte Bildungspfade keine Seltenheit. So kombinieren 18% aller Personen in unserer Stichprobe berufliche und akademische Ausbildungen.[9]

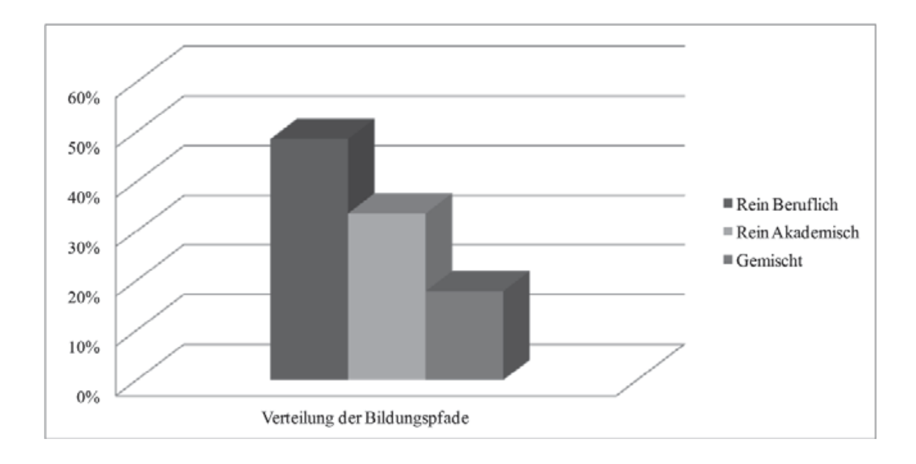


Abbildung 2 Verteilung rein akademische, rein berufliche und gemischte Bildungspfade in der Schweiz. Quelle: Eigene Berechnung, basierend auf MZB 2011.

4.3 Definition Ausbildungsabschluss Eltern und der weiteren verwendeten Variablen

In Bezug auf den Ausbildungsabschluss der Eltern enthält der Datensatz Informationen zur höchsten abgeschlossenen Ausbildung (nicht aber zum Bildungspfad). Daraus bilden wir eine Variable (*Ausbildung Eltern*), die drei Kategorien aufweist: In der ersten Kategorie sind Personen, deren Eltern keinen tertiären Ausbildungsabschluss aufweisen (*kein tertiärer Abschluss*). In der zweiten Kategorie sind Personen, deren Eltern keinen akademischen, mindestens ein Elternteil aber einen beruflichen Bildungsabschluss auf tertiärer Stufe aufweist (*beruflicher ter-*

9 Drei von vier Personen mit gemischtem Pfad starten mit akademischer Bildung, d.h. mit einer Maturität, und wechseln dann in den beruflichen Zweig. Ebenso findet der Wechsel vom akademischen zum beruflichen, bzw. vom beruflichen zum akademischen Zweig bei drei von vier Personen mit gemischtem Pfad direkt nach der Sekundarstufe II statt.

tiärer Abschluss). In der dritten Kategorie sind Personen, von denen mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss aufweist (*akademischer tertiärer Abschluss*). Aufgrund der bisherigen empirischen Erkenntnisse zu den Einflüssen der Ausbildung der Eltern unterscheiden wir in einem zweiten Schritt zwischen der Ausbildung des Vaters und der Ausbildung der Mutter um zu analysieren, ob diese auch für unsere Fragestellung unterschiedliche Effekte aufweisen. Dazu generieren wir zwei Variablen (*Ausbildung Mutter/Vater*), welche je drei Kategorien enthalten. In der ersten Kategorie der Variable *Ausbildung Mutter* sind Personen, deren Mutter keinen tertiären Ausbildungsabschluss aufweist (*Mutter kein tertiärer Abschluss*). In der zweiten Kategorie sind Personen, deren Mutter einen beruflichen Abschluss auf tertiärer Stufe hat (*Mutter beruflicher tertiärer Abschluss*). Die dritte Kategorie beinhaltet Personen, welche eine Mutter mit akademischem Abschluss auf tertiärer Stufe haben (*Mutter akademischer tertiärer Abschluss*). In Analogie dazu wird die Variable *Ausbildung Vater* gebildet.

In allen Schätzungen fügen wir zudem Kontrollvariablen für die Sprachregion (*Linguistische Region*) und für die Alterskohorte (*Kohorte*) ein. Bezüglich Sprachregion unterscheiden wir zwischen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch (*Deutsch, Französisch, Italienisch, Rätoromanisch*).[10] Bezüglich Alterskohorten bilden wir Altersgruppen im Abstand von jeweils fünf Jahren. Personen zwischen 60 und 64 Jahren sind in der ersten Kohorte (*1. Kohorte*), Personen zwischen 55 und 59 Jahren in der zweiten Kohorte (*2. Kohorte*), Personen zwischen 50 und 54 Jahren in der dritten Kohorte (*3. Kohorte*), etc. Tabelle 1 beschreibt die Stichprobe bezüglich rein beruflicher, rein akademischer und gemischter Bildungspfade.

10 MZB 2011 weist bilinguale Regionen nicht aus. Die Kategorisierung wiederspiegelt jene Sprache, die von der Mehrheit der Bevölkerung in einer Region gesprochen wird.

Tabelle 1 Beschreibung der Stichprobe. Quelle: Eigene Berechnung, basierend auf MZB 2011.

	Rein beruflich (N=1023)	Rein akademisch (N=816)	Gemischt (N=483)
Variable	Anteile	Anteile	Anteile
Tertiäre Ausbildung der Mutter			
Keine	95.31%	74.02%	82.40%
Berufliche, keine akademische	2.93%	6.74%	5.38%
Akademische	1.76%	19.24%	12.22%
Tertiäre Ausbildung des Vaters			
Keine	76.93%	50.37%	60.04%
Berufliche, keine akademische	15.93%	12.38%	15.53%
Akademische	7.14%	37.25%	24.43%
Kohorte			
64-60	11.73%	8.82%	6.21%
59-55	9.29%	7.48%	6.63%
54-50	13.78%	8.70%	9.94%
49-45	14.86%	12.99%	14.91%
44-40	15.74%	16.55%	15.94%
39-35	12.81%	12.50%	15.53%
34-30	12.41%	16.91%	15.73%
29-25	9.38%	16.05%	15.11%
Linguistische Region			
Deutsch	69.79%	47.79%	45.76%
Französisch	23.95%	43.63%	49.69%
Italiensch	6.16%	8.46%	4.55%
Rätoromanisch	0.10%	0.12%	0.00%

4.4 Empirische Schätzmethode

In einem ersten Schritt analysieren wir den Einfluss des Ausbildungsabschlusses der Eltern auf den Bildungspfad und testen Hypothesen *H1* und *H2*. Da mit dem beruflichen, akademischen und gemischten Bildungspfad drei verschiedene Alternativen zur Verfügung stehen, verwenden wir eine multinomiale logistische Regression.[11] Mit diesem Verfahren lässt sich die Wahrscheinlichkeit, einen bestimmten Bildungspfad in Abhängigkeit des Ausbildungsabschlusses der Eltern zu wählen, analysieren. Die zu erklärende Variable ist also der Bildungspfad (beruflich, akademisch oder gemischt). Als interessierende erklärende Variablen fügen wir in der ersten Schätzspezifikation die Variable Ausbildung Eltern (zur Überprüfung von *H1*) und in der zweiten Schätzspezifikation die zwei Variablen Ausbildung Vater/Mutter (zur Überprüfung von *H2*) ein.[12] Zur besseren Verständlichkeit der Resultate berechnen wir jeweils die erwartete Wahrscheinlichkeit einen bestimmten Bildungspfad einzuschlagen in Abhängigkeit des Ausbildungsabschlusses der Eltern.

In einem zweiten Schritt analysieren wir regionale Unterschiede und Kohorteneffekte hinsichtlich der relativen Häufigkeit verschiedener Bildungspfade um Hypothesen *H3* und *H4* zu testen. Dazu präsentieren wir entsprechende deskriptive Statistiken.

11 Die entsprechende Gleichung für die multinomiale logistische Regression ist Folgende:

$$Prob(Y_i = j|\boldsymbol{x}_i) = \frac{exp(\boldsymbol{x}_i\boldsymbol{\beta}_j)}{1 + \sum_{j=1}^{3} exp(\boldsymbol{x}_i\boldsymbol{\beta}_j)}, \quad j = 1, 2, 3$$

Y_i ist der Bildungspfad des Kindes, wobei j=1 den rein beruflichen, j=2 den rein akademischen und j=3 den gemischten Pfad repräsentieren. $\mathbf{x}_i$ enthält entweder die grobe oder die verfeinerte Variable für Ausbildung der Eltern, sowie Kontrollvariablen für linguistische Region und Kohorte.

12 Die erste Schätzung mit der erklärenden Variable *Bildung Eltern* zeigt den Effekt der beiden Elternteile als Paar. Die zweite Schätzung mit den zwei erklärenden Variable *Bildung Vater/Mutter* zeigt den Effekt der beiden Elternteile als Einzelpersonen.

5 Empirische Befunde

5.1 Familiäre Faktoren

Den theoretischen Überlegungen folgend vermuten wir, dass der Ausbildungsabschluss der Eltern einen bedeutenden Einfluss auf den Bildungspfad der Kinder ausübt (*H1*). Die Resultate der multinomialen logistischen Regression bestätigen den signifikanten Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsabschluss der Eltern und dem Bildungspfad.[13] In Abbildung 3 sind die verschiedenen Wahrscheinlichkeiten einer Person, einen bestimmten Bildungspfad zu wählen, in Abhängigkeit des Ausbildungsabschlusses der Eltern dargestellt.

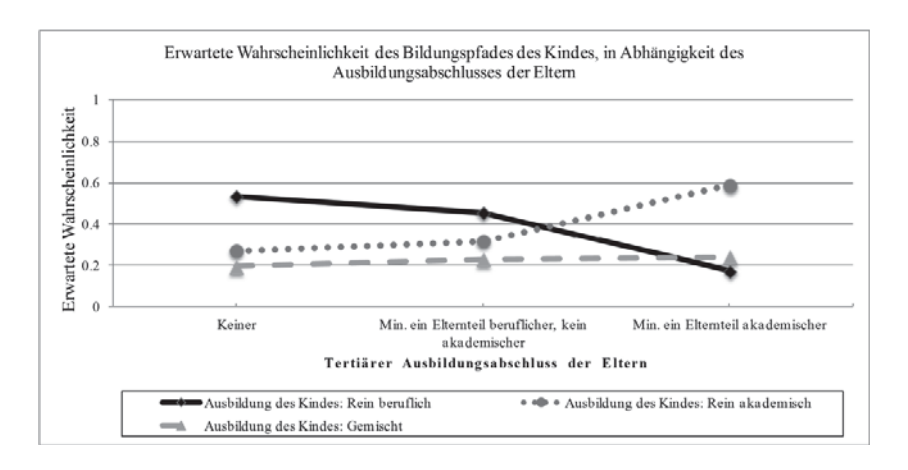


Abbildung 3 Erwartete Wahrscheinlichkeit einen bestimmten Bildungspfad einzuschlagen, in Abhängigkeit der Ausbildung der Eltern. Quelle: Eigene Berechnung, basierend auf MZB 2011.

Die Quadrate zeigen die erwartete Wahrscheinlichkeit, einen rein beruflichen Bildungspfad einzuschlagen. Personen mit Eltern ohne Ausbildung auf tertiärer Stufe haben eine Wahrscheinlichkeit von über 50%, diesen rein beruflichen Weg einzuschlagen. Diese Wahrscheinlichkeit ist rund 10% tiefer, wenn die Eltern einen beruflichen Abschluss auf tertiärer Stufe besitzen. Personen mit akademischen

13 Die Resultate der multinomialen logistischen Regression können auf Anfrage bei den Autoren angefordert werden.

Eltern haben die tiefste Wahrscheinlichkeit, einen rein beruflichen Bildungspfad einzuschlagen; diese liegt bei 17%.

Die Kreise zeigen die erwartete Wahrscheinlichkeit, einen rein akademischen Bildungspfad einzuschlagen. Personen, deren Eltern keinen Abschluss auf tertiärer Stufe haben, folgen diesem Bildungspfad mit einer Wahrscheinlichkeit von 27%. Haben die Eltern einen beruflichen tertiären Abschluss, liegt sie bei 32%. Personen mit akademischen Eltern weisen die höchste Wahrscheinlichkeit aus, diesen rein akademischen Bildungspfad zu wählen: Sie liegt bei 59%.

Die Dreiecke zeigen die erwartete Wahrscheinlichkeit, einen gemischten Bildungspfad zu haben. Personen mit Eltern ohne Abschluss wählen einen gemischten Bildungspfad mit einer erwarteten Wahrscheinlichkeit von 19%. Haben die Eltern einen beruflichen Abschluss, liegt diese bei 23%. Bei Personen mit akademischen Eltern beträgt sie 24%. Die Resultate zeigen somit, dass es keinen systematischen Zusammenhang zwischen einem bestimmten Typ eines Ausbildungsabschlusses der Eltern und gemischten Bildungspfaden der Kinder gibt.

In einem nächsten Schritt analysieren wir, ob sich der Einfluss des Ausbildungsabschlusses der Eltern zwischen Mutter und Vater unterscheidet. Unsere Hypothese lautet, dass sich der Einfluss des Ausbildungsabschlusses der Mutter nicht vom Einfluss der Ausbildungsabschlusses des Vaters unterscheidet (*H2*), was durch die Resultate der multinomialen logistischen Regression bestätigt wird. Die Wahrscheinlichkeiten einen bestimmten Bildungspfad zu wählen sind in Abbildung 4a und Abbildung 4b dargestellt.[14]

14 Die Resultate der multinomialen logistischen Regression können auf Anfrage bei den Autoren angefordert werden.

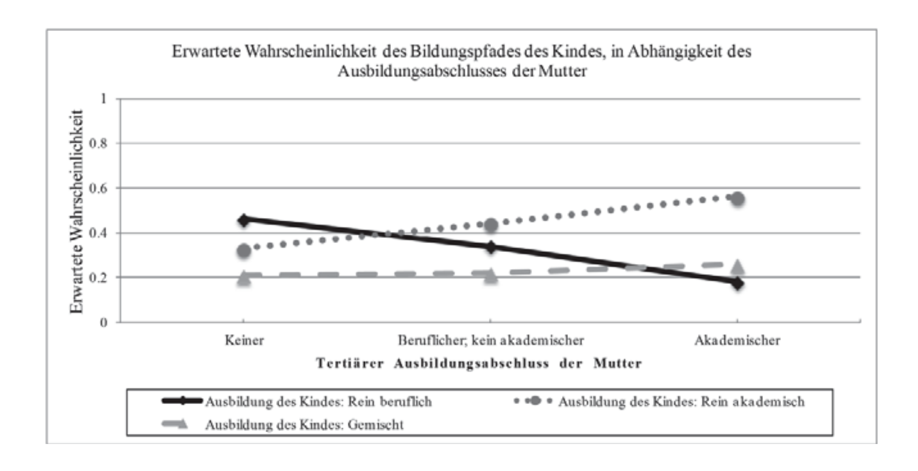


Abbildung 4a Erwartete Wahrscheinlichkeit einen bestimmten Bildungspfad einzuschlagen, in Abhängigkeit der Ausbildung der Mutter. Quelle: Eigene Berechnung, basierend auf MZB 2011.

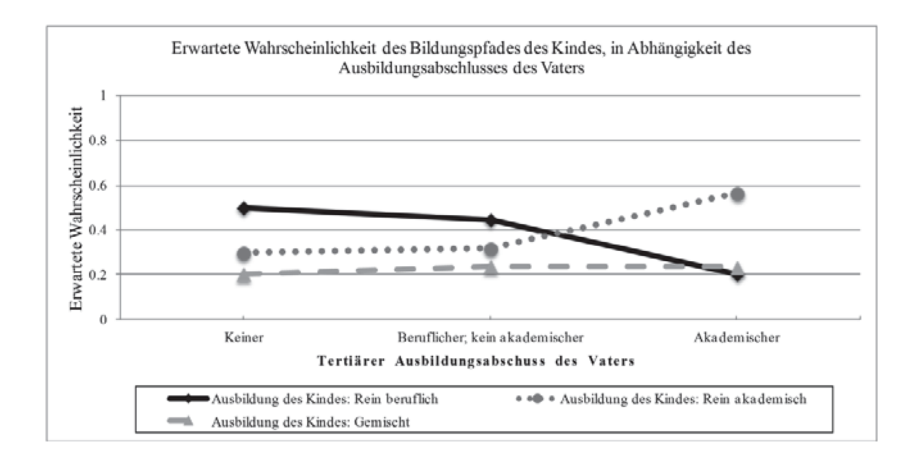


Abbildung 4b Erwartete Wahrscheinlichkeit einen bestimmten Bildungspfad einzuschlagen, in Abhängigkeit der Ausbildung des Vaters. Quelle: Eigene Berechnung, basierend auf MZB 2011.

Die Quadrate zeigen erneut die Wahrscheinlichkeit, dass eine Person einen rein beruflichen Bildungspfad einschlägt. In Abbildung 4a ist diese in Abhängigkeit der Ausbildung der Mutter wiedergegeben, in Abbildung 4b in Abhängigkeit der Ausbildung des Vaters. Unabhängig vom Geschlecht des Elternteils ist sie am höchsten, wenn der Vater oder die Mutter keine tertiäre Ausbildung aufweisen. Die erwartete Wahrscheinlichkeit ist ebenfalls relativ hoch für Kinder, deren Mütter bzw. Väter einen beruflichen tertiären Abschluss besitzen und ist am geringsten für Kinder, deren Mütter bzw. Väter einen akademischen Abschluss aufweisen. Somit bestätigt diese separate Betrachtungsweise die bereits in Abbildung 3 aufgezeigten Zusammenhänge für den Ausbildungsabschluss der Eltern und den Bildungspfad der Kinder.

Die Kreise zeigen die Wahrscheinlichkeiten, dass sich eine Person für einen rein akademischen Bildungspfad entscheidet, wiederum separat für die Ausbildung der Mutter und die Ausbildung des Vaters. Wiederum bestätigen sich die bereits für den Ausbildungsabschluss der Eltern gefundenen Zusammenhänge: Personen, deren Mutter bzw. Vater einen akademischen Abschluss besitzen, haben die höchste Wahrscheinlichkeit einen rein akademischen Bildungspfad einzuschlagen.

Die Dreiecke zeigen die Wahrscheinlichkeiten, dass eine Person einen gemischten Bildungspfad einschlägt. Unabhängig vom Geschlecht und vom Bildungsstand der Eltern liegt diese zwischen 21% und 26% und variiert somit kaum.

Zusammenfassend zeigen die Resultate also, dass der Ausbildungsabschluss der Eltern einen signifikanten Einfluss auf den Bildungspfad der Kinder hat: Personen, deren Eltern keine tertiäre Ausbildung haben, schlagen mit höherer Wahrscheinlichkeit einen rein beruflichen Bildungspfad ein; Personen, deren Eltern ein Studium an einer Universität oder an einer ETH absolviert haben, schlagen mit höherer Wahrscheinlichkeit einen akademischen Weg ein. Hinsichtlich gemischter Bildungspfade sind keine systematischen Unterschiede in Abhängigkeit des Ausbildungsabschlusses der Eltern erkennbar. Die separaten Schätzungen für den Einfluss der Ausbildung der Mutter und der Ausbildung des Vaters bestätigen diese Ergebnisse und zeigen, dass der Einfluss der Mutter und des Vaters sich kaum unterscheidet.

5.2 Sprachregion und Kohorteneffekte

In einem nächsten Schritt analysieren wir regionale Unterschiede in der Verteilung der Bildungspfade. Wie erwarten, dass in der Deutschschweiz rein berufliche Bildungspfade vergleichsweise häufiger und rein akademische Bildungspfa-

de vergleichsweise weniger häufig anzutreffen sind als in anderen Regionen der Schweiz, betreffend gemischter Bildungspfade aber keine systematischen Unterschiede bestehen (H3). Unsere deskriptiven Analysen bestätigen die Hypothese nur teilweise, da wir auch hinsichtlich der gemischten Bildungspfade systematische Unterschiede finden.

Abbildung 5 zeigt die Verteilung der rein beruflichen, der rein akademischen und der gemischten Bildungspfade innerhalb der Sprachregionen Deutsch, Französisch und Italienisch.[15] Während in der Deutschschweiz über 50% der Individuen mit tertiärer Ausbildung einen rein beruflichen Bildungspfad aufweisen, sind dies in der französischsprachigen Schweiz lediglich 32%. Demgegenüber hat die französischsprachige Schweiz einen höheren Anteil an Personen mit rein akademischem Abschluss: Dieser beträgt über 40% in den französischsprachigen Schweiz; während in der deutschsprachigen Schweiz nur 30% diesem Bildungspfad folgen. In der italientischsprachigen Schweiz beträgt sowohl der Anteil von Personen mit akademischer als auch beruflicher Bildung 40%. Interessant ist nun aber der Befund, dass die relative Häufigkeit gemischter Bildungspfade in der französischsprachigen Schweiz systematisch höher ist als in den anderen Regionen: Über 25% weisen einen Bildungspfad auf, der akademische mit beruflicher Bildung kombiniert. Die Werte in der italienisch- und der deutschsprachigen Schweiz betragen rund 15%. Dabei sind gemischte Bildungspfade, die einen Wechsel nach einer akademischen Ausbildung auf Sekundarstufe II umfassen, am häufigsten. Somit gibt es in der französischsprachigen Schweiz einen bedeutenden Anteil von Personen, die nach einer ersten akademischen Ausbildung auf den beruflichen Bildungszweig wechseln. Ob dieser Wechsel aufgrund einer Neuorientierung oder einer Kombination komplementärer Ausbildungsinhalte geschieht, kann im Rahmen der vorliegenden Studie nicht beantwortet werden.

15 Personen, die Rätoromanisch sprechen, wurden aufgrund der Fallzahl ausgeschlossen.

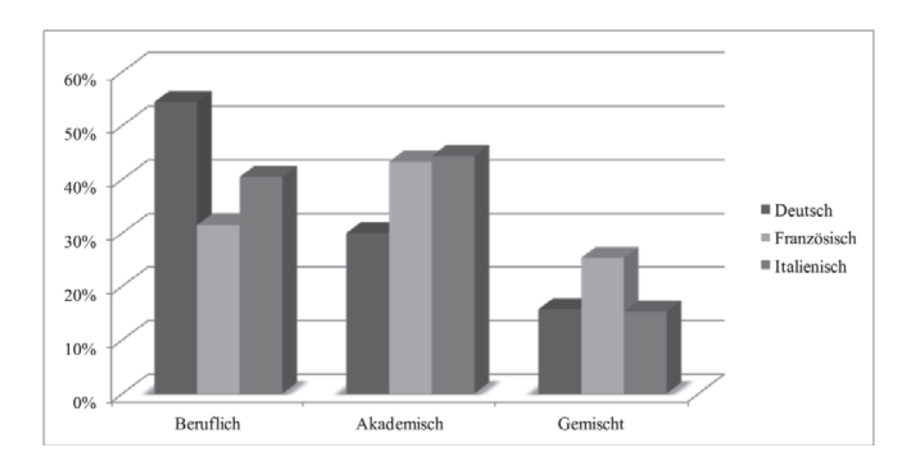


Abbildung 5 Verteilung rein akademische, rein berufliche und gemischte Bildungspfade bezüglich Sprachregionen. Quelle: Eigene Berechnung, basierend auf MZB 2011.

In einem letzten Schritt analysieren wir Kohorteneffekte. Aufgrund der jüngeren bildungspolitischen Reformen Berufsmaturität und Passerelle erwarten wir, dass berufliche und akademische Abschlüsse auf tertiärer Stufe vor allem jüngere Kohorten betreffen (*H4*). Aufgrund der Tatsache, dass wir in dieser Analyse auf Anteile fokussieren, haben wir – im Gegensatz zu den vorangehenden Schätzungen – in dieser Analyse auch Personen mit der höchsten Ausbildung auf Sekundarstufe II einbezogen. Die empirischen Befunde dazu sind in Abbildung 6 dargestellt und bestätigen unsere Hypothese. Abbildung 6 zeigt, wie viele Personen innerhalb einer Kohorte einen rein akademischen, rein beruflichen oder gemischten Bildungspfad auf tertiärer Stufe haben, relativ zu allen Personen mit Ausbildung auf Sekundarstufe II und auf tertiärer Stufe. In der Kohorte der 60- bis 64-Jährigen haben demnach 12% einen beruflichen, 6% einen akademischen und 2% einen gemischten Bildungspfad auf tertiärer Stufe. Die restlichen 80% haben einen Abschluss auf Sekundarstufe II.

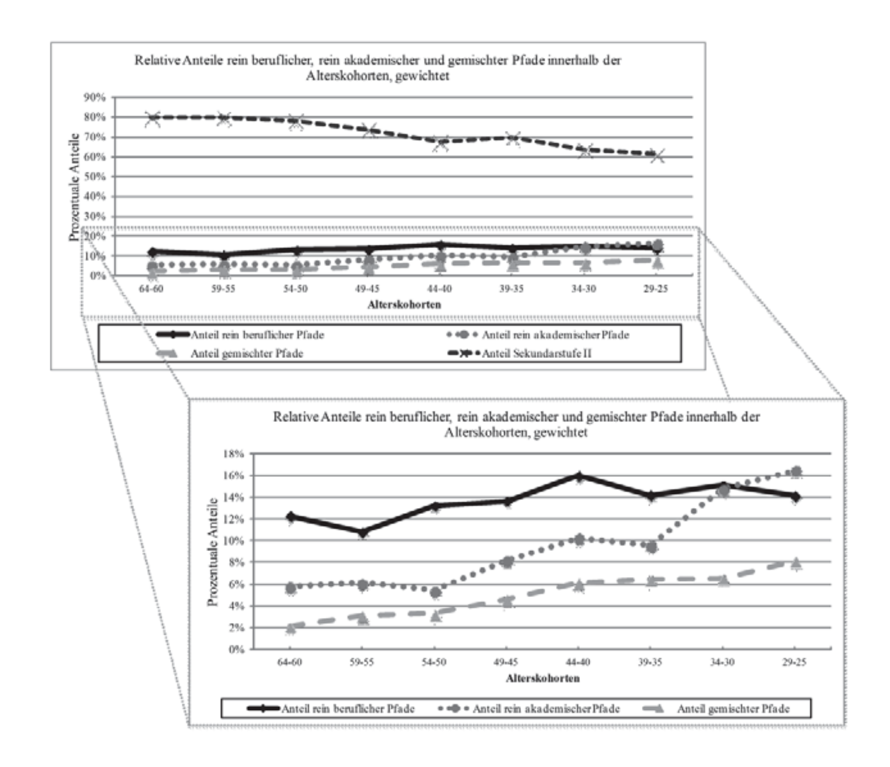


Abbildung 6 Relative Anteile rein akademischer, rein beruflicher und gemischter Bildungspfade innerhalb der Alterskohorten. Quelle: Eigene Berechnung, basierend auf MZB 2011.

Erstens fällt auf, dass ganz grundsätzlich der Anteil von tertiären Abschlüssen zugenommen hat, d.h. dass der Anteil rein beruflicher, rein akademischer und gemischter Bildungspfade in jüngeren Kohorten deutlich höher ist als in älteren Kohorten. Im Gegensatz dazu hat der Anteil von Personen, deren höchster Bildungsabschluss ein Bildungsabschluss auf Sekundarstufe II ist, abgenommen. Zweitens zeigen die Anteile rein beruflicher, rein akademischer und gemischter Bildungspfade innerhalb der tertiären Stufe, dass gemischte Bildungspfade an Bedeutung gewonnen haben, hat sich ihr Anteil in den jüngeren Kohorten doch mehr als verdoppelt. Dieses Resultat deutet darauf hin, dass die Durchlässigkeit

des schweizerischen Bildungssystems jüngst tatsächlich erhöht wurde und auch entsprechend genutzt wird.

6 Diskussion und Valorisierung

In der vorliegenden Studie haben wir die Determinanten verschiedener Typen von Bildungspfaden analysiert. Dabei haben wir zwischen rein beruflichen, rein akademischen und gemischten Bildungspfaden unterschieden und den Zusammenhang zum Ausbildungsabschluss der Eltern, regionalen und zeitlichen Faktoren analysiert.

Unsere Resultate zeigen, dass zwischen dem Ausbildungsabschluss der Eltern und dem gewählten Bildungspfad ein systematischer Zusammenhang besteht. Kinder von Eltern mit einer akademischen Ausbildung wählen mit erhöhter Wahrscheinlichkeit ebenfalls einen rein akademischen Bildungspfad. Kinder von Eltern mit einer beruflichen Ausbildung wählen demgegenüber mit erhöhter Wahrscheinlichkeit einen rein beruflichen Bildungspfad. Interessanterweise findet man für gemischte Bildungspfade keinen systematischen Zusammenhang zu einem bestimmten elterlichen Ausbildungstyp. Dies spricht ebenfalls dafür, dass gemischte Bildungspfade aufgrund der Attraktivität verschiedene Ausbildungstypen zu kombinieren gewählt werden und weniger um ursprünglich eingeschlagene falsche Bildungsentscheidungen zu korrigieren.

Hinsichtlich der regionalen Verteilung zeigt sich einerseits die zu erwartende stärkere Bedeutung von beruflichen Bildungspfaden in der Deutschschweiz und akademischen Bildungspfaden in der französischsprachigen Schweiz.[16] Interessanterweise sind darüber hinaus gemischte Bildungspfade in der französischsprachigen Schweiz deutlich häufiger vertreten als in den anderen Regionen. Wir vermuten, dass in der französischsprachigen Schweiz akademische Ausbildung nach wie vor eine hohe soziale Reputation geniesst und der Arbeitsmarkt aber je länger je stärker auch berufliche Ausbildungen bzw. Kombinationen von beruflichen und akademischen Ausbildungsinhalten nachfragt.

Schliesslich ist der Anteil von gemischten Bildungspfaden über die Kohorten (und in allen Regionen) angestiegen. Dies deutet darauf hin, dass die jüngeren Bildungsreformen, mit dem Ziel die Durchlässigkeit des schweizerischen Bildungssystems zu erhöhen, möglicherweise bereits greifen.

16 In der italienischsprachigen Schweiz gibt es dagegen hinsichtlich dieser beiden Bildungspfade kaum Unterschiede.

In einem nächsten Schritt wäre es interessant weitere Determinanten (wie z.B. den Zeitpunkt der Selektion) zu analysieren. Allerdings wären für die Identifikation kausaler Effekte Paneldaten nötig, welche die Jahre der Ausbildungsentscheidungen umfassen. Solche Daten sind für die Schweiz derzeit leider (noch) nicht verfügbar. Damit könnte beispielsweise auch die potentielle Endogenität der analysierten Einflussfaktoren besser berücksichtigt werden. Diese Limitationen müssen bei der Ableitung politischer Implikationen berücksichtigt werden.

Basierend auf den Ergebnissen dieser Studie und unter Berücksichtigung früherer Studien, die die Wettbewerbsfähigkeit gemischter Bildungspfade stützen (Tuor & Backes-Gellner, 2010 und Backes-Gellner et al., 2010) erachten wir die Erhaltung bzw. Förderung der Durchlässigkeit des schweizerischen Bildungssystems als wichtigste politische Implikation, die wir im Hinblick auf die Determinanten verschiedener Bildungspfade ableiten können. So sollen sinnvolle Kombinationen von akademischen und beruflichen Ausbildungsinhalten dadurch ermöglicht werden, dass entsprechend ausreichende Übertrittmöglichkeiten zwischen den beiden Bildungszweigen bestehen.

Literaturverzeichnis

Backes-Gellner, U., Tuor, S. N., & Wettstein, D. (2010). Differences in the Educational Paths of Entrepreneurs and Employees. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 2(2)*, 83-105.

Barabasch, A., Scharnhorst, U., & Kurz, S. (2009). Die Schweiz. In Bertelsmann Stiftung (ed.), *Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich*. (S. 241-288) Gutersloh: Bertelsmann.

Becker, G. S., & Tomes, N. (1994). Human Capital and the Rise and Fall of Families. In G. S. Becker (Hrsg.), *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (S. 257-298). Chicago: The University of Chicago Press.

Becker, G. S. (Hrsg.). (1994). Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education (3rd Edition). Chicago: The University of Chicago Press.

BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie). (2012). Schwerpunkt Berufsmaturität. Vorteile, Karrierewege und Perspektiven. *FOKUS BERUF, Das Berufsbildungsmagazin für Eltern und Lehrpersonen,* 3. 1-7.

Bellmann, L., & Stephani, J. (2012). Effects of Double Qualifications on Various Dimensions of Job Satisfaction. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 4(2), 95-114.

Björklund, A., & Salvanes, K. G. (2011). Education and Family Background: Mechanisms and Policies. In E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Hrsg.), *Handbook of Economics of Education* (S. 201-247). Amsterdam: Elsevier.

Breen, R., & Jonsson, J. O. (2000). Analyzing Educational Careers. A Multinomial Transition Model. *American Sociological Review, 65*(5). 754-772.

Bundesamt für Statistik (2013): Statistisches Lexikon des BFS; „Bildungsstand der Wohnbevölkerung nach Alter und Geschlecht 2013“. Stand: November 2014. Abgerufen am 17. November 2014 von http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/lexikon/lex/0.topic.1.html

Connelly, R., & Zheng, Z. (2003). Determinants of School Enrolment and Completion of 10 to 18 Year Olds in China. *Economics of Education Review, 22*(4). 379-388.

Culpepper, P.D. (2007), Small states and skill specificity: Austria, Switzerland and interemployer cleavages in coordinated capitalism. Comparative Political Studies, 40(6). 611-637.

Cunha, F., & Heckman, J. J. (2007). The Technology of Skill Formation. *American Economic Review, 97*(2). 31-47.

Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement. The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2). 294-304.

Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, R. L. (2009). Long-term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success. Mediation by Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly, 55*(3). 224-249.

Dustmann, C. (2004). Parental Background, Secondary School Track Choice, and Wages. *Oxford Economic Papers, 56*(2). 209-230.

Eccles, J. S., & Davis-Kean, P. E. (2005). Influences of Parents' Education on their Children's Educational Attainments. The Role of Parent and Child Perceptions. *London Review of Education, 3*(3). 191-204.

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). (1995). Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR). Bern: EDK.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement. A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1). 1-22.

Grob, A., Leu, E., & Kirchhoff, E. (2007). Evaluation Passerelle. Berufsmaturität – Universitäre Hochschulen. Universität Basel.

Hanushek, E. A., Machin, S., & Woessmann, L. (2011). *Handbook in Economics of Education (Vol. 3)*. Amsterdam: Elsevier.

Hillmert, S., & Jacob, M. (2003). Social Inequality in Higher Education. Is Vocational Training a Pathway Leading to or Away from University? *European Sociological Review, 19*(3). 319-334.

Hoeckel, K., Field, S., & Grubb, W.N. (2009). Learning for Jobs: OECD Review of Vocational Education and Training: Switzerland. Paris: OECD.

Holmlund, H., Lindahl, M., & Plug, E. (2011). The Causal Effect of Parents' Schooling on Children's Schooling. A Comparison of Estimation Methods. *Journal of Economic Literature, 49*(3). 615-651.

Leibowitz, A. (1974). Home Investment in Children. *Journal of Political Economics, 82*(2). 111-131.

Leibowitz, A. (1977). Parental Inputs and Children's Achievement. *Journal of Human Resources, 12*(2). 242-251.

Pilz, M. (2009). Why Abiturienten Do an Apprenticeship Before Going to University. The Role of 'Double Qualifications' in Germany. *Oxford Review of Education, 35*(2). 187-204.

Plomin, R., DeFries, J. C., & Fulker, D. W. (1988). *Nature And Nurture, During Infancy And Early Childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Reynolds, A. J. (1992). Comparing Measures of Parental Involvement and Their Effects on Academic Achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 7*(3). 441-462.
Rohrer, L., Trampusch, C. (2011), Continuity and change in the Swiss vocational training system. In L. Rohrer, & C. Trampusch (Hrsg.), *Switzerland in Europe: Continuity and Change in the Swiss Political Economy* (S. 144-162). London: Routledge.
Sacerdote, B. (2007). How Large are the Effects from Changes in Family Environment? A Study of Korean American Adoptees. *Quarterly Journal of Economics, 122*(1). 119-157.
Schweizerischer Bildungsserver. (2014). Das schweizerische Bildungssystem. Stand: Dezember 2011. Abgerufen am 04. September 2007 von http://bildungssystem.educa.ch/de/schweizerische-bildungssystem-2011
SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung). (2006). *Bildungsbericht Schweiz: 2006*. Aarau: SKBF/CSRE Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung). (2010). *Bildungsbericht Schweiz: 2010*. Aarau: SKBF/CSRE Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung). (2014). *Bildungsbericht Schweiz: 2014*. Aarau: SKBF/CSRE Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
Tansel, A. (2002). Determinants of School Attainment of Boys and Girls in Turkey: Individual, Household and Community Factors. *Economics of Education Review, 21*(5). 455-470.
Tuor, S. N., & Backes-Gellner, U. (2010). Risk-return Tradeoffs to Different Educational Paths: Vocational, Academic and Mixed. *International Journal of Manpower, 31*(5). 495-519.
Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M., D'Onofrio, B., & Gottesman, I. I. (2003). Socioeconomic Status Modifies Heritability of IQ in Young Children. *Psychological Science, 14*(6). 623-628.

Horizontale und vertikale Mobilität in Berufsverläufen vom Jugendalter bis zum 49. Lebensjahr

Ergebnisse einer Längsschnittstudie

Claudia Schellenberg, Nicolas Schmaeh, Kurt Häfeli & Achim Hättich

Zusammenfassung

Vorliegende Studie hatte zum Ziel aufzuzeigen, wie Laufbahnen von der ersten beruflichen Entscheidung bis zum 49. Lebensjahr verlaufen. Dabei wurde zum einen die horizontale und die vertikale Mobilität untersucht und zum anderen danach gefragt, welche Merkmale der Person und des Umfeldes sich auf den späteren Berufsstatus auswirken. Datenbasis bildet die Zürcher Längsschnittstudie „Von der Schulzeit bis zum mittleren Erwachsenenalter", welche die Lebensspanne vom 15. bis zum 49. Altersjahr umfasst. Unsere Ergebnisse zeigen, dass berufliche Mobilität bis in die Lebensmitte zwar vorkommt, jedoch in einem eingeschränkteren Ausmass als oft angenommen wird. Berufliche Veränderungen finden zum einen oft im gleichen Berufsfeld statt und treten zum anderen oft in jüngeren Jahren auf: Mit zunehmendem Alter werden Wechsel seltener und die berufliche Kontinuität nimmt über den Laufbahnverlauf noch zu. Laufbahnmuster im Sinne von „upward career mobility" kommen bei den Männern häufiger vor als bei den Frauen. Positive Einflüsse für den späteren Berufserfolg sind kontinuierliche Aus- und Weiterbildung, keine lang dauernden Unterbrüche in der Berufslaufbahn (z.B. wegen Mutterschaft) und

K. Häfeli et al. (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf*,
DOI 10.1007/978-3-658-10094-0_12, © Der/die Autor(en) 2015

auch gewisse Persönlichkeitseigenschaften wie die Instrumentalität („Durchsetzungkraft“).

Abstract

The aim of the present study was to demonstrate the course of careers from the first occupational decision to the 49th year of life. 1) horizontal and vertical mobility were analysed; 2) the characteristics of the person and of the environment that might influence vertical mobility (especially professional advancement) were focused. The data base is the Zurich Longitudinal Study “From School to Middle Adulthood“ which covers the span of life from the 15th to the 49th year of life. Our results show that occupational mobility up to the middle years may occur, however in a more restricted dimension than it is often assumed. Occupational changes frequently take place in the same occupational field and they often happen in younger years. With advancing age changes become more seldom and the occupational continuity increases. Career patterns in the meaning of „upward career mobility“ occur more often with men than with women. Positive influences on the later occuptional success are a continuous training and a continuous education, occupational activity and a higher occupational status already at the beginning of the career. Considering these factors of influence, implications for the practice (e.g. careers guidance for women) can be won. The current career course plays a comparatively clearly stronger part for the occupational success than factors of the adolescence, such as personality („Big Five“) or social background.

Résumé

L’objectif de l’étude présente, c’était de démontrer les parcours professionnels à partir de la première orientation professionnelle jusqu’à la 49ème année. D’un côté, l’enjeu était l’analyse de la mobilité horizontale et verticale, de l’autre côté, c’était de savoir quels caractéristiques de la personne et de l’environnement influencent le statut professionnel ultérieur. Notre base de données est l’étude longitudinale de Zurich « De la scolarité jusqu’au milieu de l’âge adulte » comprenant la période entre la 15ème et la 49ème année. Nos résultats mettent en évidence qu’une mobilité professionnelle existe jusqu’au milieu de vie, mais que cela arrive beaucoup moins souvent qu’on le admet généralement. D’un côté, des changements professionnels ont souvent lieu au sein d’un secteur

d'activité, de l'autre côté, ils ont souvent lieu à un âge moins avancé : Avec l'âge, il y a de moins en moins de changement et la continuité professionnelle augmente pendant le parcours professionnel. Des schémas de carrières dans le sens de « upward career mobility » sont plus fréquents chez les hommes que chez les femmes. La continuité de la formation initiale et continue, le manque d'interruptions longues pendant le parcours professionnel (p. ex. à cause de maternité) et aussi certains traits de personnalité comme l'instrumentalité (« volontarisme ») sont des influences positives sur le succès professionnel.

1 Einleitung

Statistiken und Studien liefern Indizien für zunehmend diskontinuierlich verlaufende Berufslaufbahnen, welche von vielen Berufswechseln durchzogen sind. Die berufliche Mobilität hat zugenommen, insbesondere der Wechsel zwischen verschiedenen Arbeitspensen (Vollzeit, Teilzeit) und Organisationen/Betrieben (Biemann, Zacher & Feldmann, 2012). Berufs- und Tätigkeitswechsel sind of mit einem beruflichen Aufstieg verknüpft, und solche Karrieremuster werden am häufigsten identifiziert. Berufswechsel kommen gemäss Bundesamt für Statistik (2012) vor allem zu Beginn der Laufbahn vor und nehmen mit dem Alter stark ab; später werden Stellenwechsel innerhalb des Unternehmens häufiger (interne Rotationsquote).

Es ist eine komplexe Angelegenheit, den Verlauf von Karrieren zu beschreiben (Huang & Sverke, 2006). In der Literatur findet man verschiedene Ansätze dafür: Super (1957) erstellt eine Laufbahntypologie und teilt Laufbahnen in „konventionelle", „stabile", „instabile" und „multiple trial" (Wechsel in verschiedenen Lebensbereichen) Muster ein. Bei Laufbahnen von Frauen gibt es weitere Karrieremuster, welche insbesondere durch die Beteiligung an Hausarbeit und Familie zustande kommen (z.B. „Double-Track": Zeitliches Engagement in Beruf und Familie, „interrupted": Unterbruch der Berufstätigkeit). Huang und Sverke (2006) beschreiben Laufbahnen anhand von drei Mustern: gemäss der (gesellschaftlichen) Erwartung („orderly" vs. „disorderly"), gemäss der Richtung („vertical" vs. „horizontal") und gemäss der Stabilität („stable" vs. „changing"). Biemann und Kollegen (2012) unterscheiden ferner zwischen Mustern, welche die Beteiligung am Arbeitsmarkt betreffen („full-time" vs. „part-time"; „organization-hired" vs. „self-employed", „mobility across firms").

Oft haben stabil und aufwärtsgerichtet verlaufende Laufbahnen („upward mobility"), verglichen mit diskontinuierlichen Karrieren, positive Konsequenzen für das Individuum (Huang & Sverke, 2007). Aber es gibt auch Studien, welche insta-

bile Verläufe weniger negativ beschreiben: Baruch (2003) berichtet darüber, dass in heutigen Laufbahnen das „linear career model“, bei welchem Karriere durch das Erreichen von statushöheren Positionen definiert wird, abgelöst werden soll von dem „multi-directional career model“, welches den Berufserfolg breiter fasst: „People moved around different functions within the organization on their way up“ (Baruch, 2003, S. 63). Instabile Karriereverläufe, welche von Berufswechseln, von Wechseln des Arbeitspensums oder gar von Phasen der Arbeitslosigkeit durchzogen sind, kommen bei den über 45-Jährigen gemäss Sweet (2007) häufiger vor. Gründe für die diskontinuierlichen Verläufe können sein, dass in ein ganz anderes Berufsfeld gewechselt wird, für welches vorgängig neue Ausbildungen absolviert werden müssen, oder dass der Arbeitgeber gewechselt wird, der neue bessere Arbeitsbedingungen verspricht. Ein weiterer Grund für Berufswechsel ist, dass sich Personen im Berufsfeld, in welchem in der bisherigen Laufbahn Kompetenzen erworben wurden, selbständig machen (z.B. eine Firma gründen). Die eben beschriebenen Diskontinuitäten können für die Karriere gut sein, wenn sie kontinuierlich im Sinne von beruflichem Aufstieg verlaufen („upward career mobility“, Singh & Verma, 2003). Es werden in der Literatur aber auch viele negative Beispiele beschrieben: Der kumulative Effekt von instabilen Laufbahnen kann negative Konsequenzen für verschiedene Lebensbereiche haben, wie zum Beispiel eine angespannte finanzielle Situation, negative Zukunftsvorstellungen („unstable end-of-career path“, He, Colantonio, & Marshall, 2006), Depression/Burnout oder körperliche Beschwerden (Fournier, Zimmermann & Gauthier, 2011).

Verschiedene Modelle befassen sich mit der Frage, welche Faktoren Karriereverläufe beeinflussen. In manchen Studien wird dabei der Laufbahnerfolg über die Berufslaufbahn untersucht, also die Aspekte der vertikalen Mobilität (Ng, Eby, Sorensen & Feldmann, 2005). Am häufigsten untersucht dabei werden Alter, Geschlecht, erreichtes Ausbildungsniveau und Berufsfeld (Beatty & Fothergill, 2007; OECD, 2006; Vosko, 2006). Zudem haben soziodemographische Faktoren (familiäre Herkunft), Humankapitel (gemachte Arbeitserfahrungen), Persönlichkeitseigenschaften (Big Five, Instrumentalität und Expressivität) und organisationale Faktoren (z.B. Unterstützung am Arbeitsplatz) einen Einfluss auf die vertikale Mobilität in Berufslaufbahnen (vgl. Ng et al., 2005; Roberts et al., 2007). Als Kriterium für vertikale Mobilität wird oftmals der objektiv messbare Karriereerfolg verwendet, welcher sich anhand des erreichten Berufsstatus ermitteln lässt. Weitere Masse für den erreichten Berufserfolg sind die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation („subjektiver“ Erfolg) oder auch die Erfolgsmasse seitens der Organisation oder des Betriebes (Baruch, 2004; Ng et al., 2007). Männer erreichen höhere berufliche Positionen als Frauen. In der Schweiz – wie in vielen industrialisierten Ländern der westlichen Hemisphäre – finden wir nämlich trotz

formaler Gleichstellung im Bildungsbereich und in anderen Bereichen seit vielen Jahrzehnten eine frappante horizontale und vertikale Geschlechtersegregation in der nachobligatorischen Ausbildung und in den Berufspositionen (Charles & Bradley, 2009; Häfeli, 1983; Leemann & Keck, 2005; NFP 60, 2014).

John L. Hollands Theorie zur Passung von Persönlichkeit und Berufstätigkeit ist einer der bekanntesten Ansätze zur Erklärung von Laufbahnverläufen und den Zusammenhängen von Faktoren der Jugendzeit und des Berufsverlaufes. Holland (1996) postuliert, dass die Berufswahl als ein Ausdruck der Persönlichkeit – sei es im Sinne von Fähigkeiten, Selbstkonzept oder beruflichen Interessen – verstanden werden kann. Er ist der einzige Autor, welcher die Persönlichkeit und die berufliche Tätigkeit anhand derselben Dimensionen auf eine kommensurable Weise beschreibt. Hogan und Blake (1999) sagen über diese Einmaligkeit von Hollands Theorie: „While other psychologists were arguing about the relative importance of personality or environments, Holland gave us a model of personality in environments" (S.52). Nach Holland kann die Kontinuität der beruflichen Entwicklung auf zwei Ebenen untersucht werden: Zum einen können Berufslaufbahnen unter der Perspektive von Berufsverwandtschaften betrachtet werden. Kontinuierliche Verläufe sind aus diesem Blickwinkel solche, bei welchen kein bzw. wenig Wechsel in psychologisch nicht verwandte Berufsfelder stattfindet. Zum anderen ist nach der Theorie von Holland zu erwarten, dass Kontinuität bzw. Diskontinuität von Berufsverläufen insbesondere auch durch die Passung der Persönlichkeit zur Berufstätigkeit erklärt werden kann. Liegen zum Beispiel Wechsel in psychologisch nicht verwandte Berufsfelder vor, vermag die Persönlichkeit diesen Verlauf vielleicht dadurch zu erklären, dass die Passung zwischen dem ursprünglichen Beruf und der Persönlichkeit schlecht ist.

Es gibt insgesamt nur wenige Studien, welche sich mit den Karriereverläufen und deren Determinanten über einen längeren Zeitabschnitt befassen. Dazu braucht es Längsschnittstudien, welche die Berufslaufbahn anhand verschiedener Messzeitpunkte verfolgen. Spezielle Beachtung hat der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben gefunden und damit die Phase von der Adoleszenz bis ins frühe Erwachsenenalter (Fouad & Bynner, 2008; Schoon & Silbereisen, 2008). Lücken zeigen sich bei der weiteren beruflichen Entwicklung im mittleren Erwachsenenalter. Whiston und Keller (2004) betonen zudem, dass es Längsschnittstudien braucht, welche verschiedene Faktoren aus der Jugendzeit erheben und deren Einflüsse auf den weiteren Karriereverlauf untersuchen. Beispielhaft sind hier etwa die kalifornischen IHD-Studien über einen sehr langen Zeitraum (Judge et al., 1999) oder die breit angelegten britischen Längsschnittstudien (z.B. Cheng & Furnham, 2012).

2 Fragestellungen

Kontinuität und Diskontinuität in der Berufslaufbahn sind wichtige Dimensionen, um Laufbahnverläufe beschreiben zu können. Diskontinuierliche – instabile – Laufbahnen können negative Auswirkungen auf den Laufbahnerfolg und die Zufriedenheit und die Gesundheit haben. Wechsel können aber auch zu positiven Veränderungen in der beruflichen Laufbahn und dem beruflichen Aufstieg führen („upward career mobility"). Es gibt nur wenig Studien, welche anhand von Längsschnittdaten aufzeigen, wie berufliche Mobilität bei Laufbahnen bis zum 50. Lebensjahr auftritt.

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Frage, wie sich berufliche Mobilität bis in die Lebensmitte darstellt. Es sollen einerseits berufliche Verläufe in Bezug auf ihre horizontale und vertikale Mobilität beschrieben werden, und andererseits soll nach Prädiktoren für berufliche Verläufe – im Speziellen die aufwärtsgerichtete Mobilität – gesucht werden. Horizontale Mobilität wird hier nach dem Person-Umwelt-Modell von Holland untersucht. Kontinuität bedeutet dabei „staying in the same job or moving among jobs that belong to the same occupational category" (Holland, 1996, S. 397). Zum anderen befassen wir uns mit der Kontinuität bzw. Diskontinuität im Sinne von beruflichen Aufstiegen. Vinkenburg & Weber (2012, S. 603) stellen fest, „it is clear that the norm against which most career patterns are held is upward mobility".

Instabile Karrieren mit Diskontinuitäten wie Unterbrüche, Arbeitslosigkeit und Berufswechsel in Berufe mit tieferem Berufsstatus und tieferem Lohn können negative Folgen haben. Diese wirken sich auf die finanzielle, persönliche und gesundheitliche Situation aus und sind bei den 50-jährigen Männern und Frauen nicht selten (Sweet, 2007). Es soll hier untersucht werden, anhand welcher Prädiktoren vertikale Mobilität im Sinne von beruflichem Erfolg vorhergesagt werden kann. Fragestellungen sind, ob sich der erreichte Berufsstatus – als Merkmal für den beruflichen Erfolg – aus Merkmalen der Jugendzeit (z.B. Persönlichkeit) und aus Laufbahnmerkmalen (wie z.B. Unterbrüche, absolvierte Ausbildungen) vorhersagen lässt. Insbesondere interessieren uns hier auch die Laufbahnen von Frauen, verglichen mit denjenigen von Männern.

Wir interessieren uns für folgende Bereiche:

1) Wir verfolgen die *horizontale Mobilität* über den zeitlichen Verlauf und untersuchen dabei Veränderungen des Tätigkeitsinhaltes nach der Berufstypologie nach Holland. Wir vermuten, dass trotz aktueller Statistiken (Flückiger & Falter, 2004; Bundesamt für Statistik, 2012), welche von einer Vielzahl von Berufswech-

seln berichten („den Lebensberuf gibt es nicht mehr"), Berufswechsel oft im selben psychologischen Berufsfeld stattfinden (Holland, 1996; Schellenberg, 2008). In der Dienstleistungsbranche sind gemäss Bundesamt für Statistik (2012) die meisten Wechsel zu beobachten, während die Bereitschaft für Stellenwechsel in den Branchen Landwirtschaft, öffentliche Verwaltung, Erziehung und Unterricht am niedrigsten ist. Bei knapp der Hälfte der Wechsler führen Stellenwechsel zu einer Lohnerhöhung von mindestens 10 Prozent und sind mit beruflichem Aufstieg verknüpft (Bundesamt für Statistik, 2012).

2a) Hinsichtlich *vertikaler Mobilität* vermuten wir, dass Berufswechsel aufgrund von Wechseln in statushöhere Positionen v.a. bei Männern über den Laufbahnverlauf zunehmen. In der Literatur ist belegt, dass in vielen Bereichen (Beruf, Arbeitsmarkt) Geschlechtsunterschiede bestehen (NFP 60, 2014). Gemäss Singh und Verma (2003) kommt die „Upward career mobility" bei den Männern häufiger in Laufbahnen mit Vollzeit-Tätigkeiten vor. Männer arbeiten öfter Vollzeit, und ihre Karrieren sind von weniger Diskontinuitäten wegen Unterbrüchen für Kinder/Hausarbeit durchzogen als diejenigen der Frauen. Wir vermuten, dass Frauen von mehr Unterbrüchen in der Laufbahn wegen Hausarbeit und Familie berichten als Männer. „Downward mobility" wird bei Frauen mehr vorkommen als bei Männern (vgl. Huang & Sverke, 2007).

2b) Wir vermuten, dass Faktoren des *bisherigen Bildungsverlaufes* (erreichtes Ausbildungsniveau, Anzahl Unterbrüche in der Laufbahn) einen Einfluss auf die Aufwärtsmobilität – im Sinne von erreichtem Berufsstatus – haben. Kontinuierliches Arbeiten ohne Diskontinuitäten, wie Unterbrüche für Hausarbeit und Kinderbetreuung, sowie Weiterbildung sind dabei förderlich für den späteren Berufserfolg (Buchmann, Kriesi, Pfeifer & Sacchi, 2002).

2c) Weiter vermuten wir, dass *Persönlichkeitseigenschaften* und soziale Merkmale, wie die *Herkunftsschicht,* für den späteren erreichten Berufsstatus signifikant sind. Eine der wichtigsten und am besten untersuchten Faktoren betrifft die Rolle der Herkunftsfamilie für den Karriereverlauf: Dabei sind das Ausbildungsniveau der Eltern sowie der Erziehungsstil von Bedeutung (Becker, 2013; Neuenschwander et al., 2012; Schulenberg, Vondracek & Crouter, 1984). Roberts und Kollegen (2007) sowie Ng et al. (2005) zeigen in ihren Metaanalysen, dass die Intelligenz und auch Persönlichkeitsdimensionen wie Extraversion, Neurotizismus oder Gewissenhaftigkeit eine prädiktive Rolle für den beruflichen Erfolg spielen. Weiter steht die Persönlichkeitsdimension Instrumentalität (Durchsetzungskraft) mit

dem Anstreben und Erreichen einer späteren Führungsposition in einem signifikanten Zusammenhang (Powell & Butterfield, 2013; Tharenou, 2001).

3 Methoden

3.1 Stichprobe

Datenbasis bildet die Zürcher Längsschnittstudie „Von der Schulzeit bis zum mittleren Erwachsenenalter“ (kurz: ZLSE). Bei der ZLSE handelt es sich um eine begleitende Längsschnittstudie, die bisher zehn Erhebungen (B1 bis B10) umfasst (Schallberger & Spiess Huldi, 2001; Schmaeh, Hättich, Häfeli & Schellenberg, 2013a). Abbildung 1 enthält das Studiendesign der ZLSE und zeigt die verschiedenen Erhebungszeitpunkte vom 15. bis zum 49. Lebensjahr[1]. Für die Basiserhebung wurden zufällig Klassen ausgewählt, deren Personen sich bei der Erstmessung 1978 im letzten Schuljahr befanden. Der Grossteil von ihnen ist also im Jahr 1963 geboren. Bei der Erstbefragung nahmen 2357 Untersuchungspersonen teil. 1706 aus der deutsch- und 651 aus der französischsprachigen Schweiz (Phase 1). In der Folge wurden aus ökonomischen Gründen für die weiteren Erhebungswellen, mit einer Ausnahme, nur noch die Teilnehmenden aus der deutschsprachigen Schweiz kontaktiert. Bei der zehnten und bisher letzten Befragung (B10) im Jahr 2012 wurden die Angaben zur beruflichen und ausserberuflichen Entwicklung vom 36. bis zum 49. Altersjahr aktualisiert. Dank einer hohen Rücklaufquote von 76% bei der letzten Befragung umfasst das Sample 485 Personen und repräsentiert die ursprünglich aus sechs Deutschschweizer Kantonen stammende Stichprobe sehr gut (Schmaeh, Hättich, Häfeli & Schellenberg, 2013a). Die aktuelle Studie wurde von der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) und der Universität Basel, mit finanzieller Unterstützung vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI), durchgeführt.

1 Im Frühling 2015 erfolgt die nächste Datenerhebung (B11): Dann sind die Personen 51/52 Jahre alt.

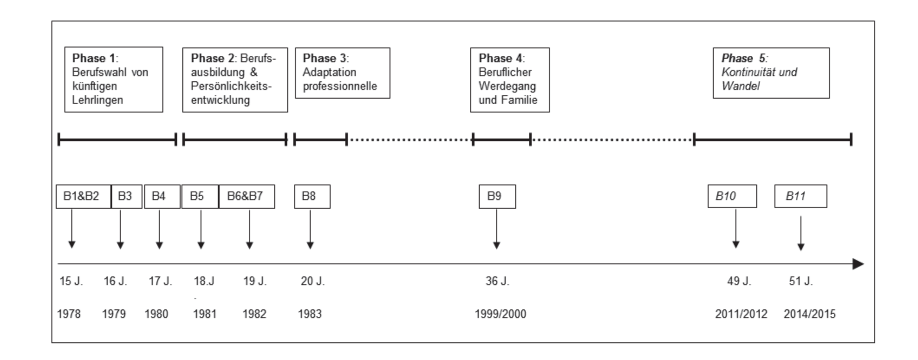


Abbildung 1 Studiendesign der Zürcher-Längsschnittstudie.

3.2 Instrumente und Dimensionen

Berufsstatus
In der Welle B10 wurde die berufliche Tätigkeit mittels eines „Life-Graphs" erfasst, welcher die Art der Tätigkeit, Position, Anstellungsgrades und des Beginns sowie des Endes beruflicher Tätigkeiten mittels Textvariablen erfasste. Diese Angaben wurden in ISEI08 umgerechnet („International Socio-Economic Index of Occupational Status"). Es handelt sich hier um ein international standardisiertes Instrument, bei dem die Berufstätigkeiten nach ihrem gesellschaftlichen Ansehen eingeteilt werden (Ganzeboom & Treimann, 1996). Der niedrigste Wert des Index beträgt 11.01 (z.B. Farmer, Fischer oder Jäger), der höchste 88.96 (Richter). Zum genaueren Vorgehen siehe Hättich, Häfeli, Schellenberg und Schmaeh (2014). Zur Beschreibung von Karrieremustern wurden drei Gruppen gebildet: Gruppen mit tiefem (10 bis 40.14), mittlerem (40.15 bis 59.10) und hohem Berufsstatus (59.11 bis 89).

Berufsfelder
Zur Kategorisierung der Berufe nach dem Berufstyp von Holland wurde das Berufsregister des EXPLORIX Berufswahlinstrumentes verwendet, welches für Schweizer Verhältnisse entwickelt wurde (Jörin, Stoll, Bergmann & Eder, 2003; Jörin Fux, Stoll, Bergmann & Eder, 2013). Die Berufsangaben stammen neben den Angaben aus dem „Life-Graph" mit 49 Jahren, aus früheren Erhebungen (mit 19 und 36 Jahren). Durch diese Vorgehensweise können Erinnerungseffekte, welche bei retrospektiver Aufzählung der Laufbahn entstehen können, beachtet werden.

Die Berufe mit 49 Jahren wurden nach dem neusten Register (Jörin Fux, Stoll, Bergmann & Eder, 2013) codiert, die Berufsetappen mit 19 und 36 Jahren nach dem Register 2002[2].

Unterbrüche

Aufgrund des „Life Graph" erfolgte die Bildung der Variable „Unterbruch" für jede Episode, wenn es einen Unterbruch in der beruflichen Tätigkeit gab. Die hier verwendeten Kategorien lauten wie folgt: *Unterbrechung Hausfrau/Familie*: Berücksichtigt, wenn jemand ausschliesslich und explizit Haus- und Familienarbeit angab. Unterbrechung *Aus- und Weiterbildung*: Hier werden Vollzeit-Aus- und Weiterbildungen, die mit der vorherigen Tätigkeit nichts zu tun haben oder erst längere Zeit nach dieser begonnen wurden, erfasst (auch diskontinuierliche Aus- und Weiterbildungen genannt).

Ausbildungsniveau

Die Angaben zur höchsten abgeschlossenen Ausbildung wurden dem Fragebogen zum beruflichen Werdegang aus dem letzten Messzeitpunkt (mit 49 Jahren) entnommen. Der grösste Teil der Befragten hat als höchste Ausbildung eine Berufslehre abgeschlossen (66% der Frauen und 54% der Männer), gefolgt von höherer Berufsausbildung (Berufsprüfung, höhere Fachprüfung, Technikerschulen, u.a.) (23% der Männer, 6% der Frauen). Die Frauen sind vergleichsweise mit 11% häufiger bei der Lehrpersonenausbildung (oder Matur) anzutreffen (gegenüber 3% der Männer).

Herkunftsschicht

Wurde gebildet aus Bildungsniveau und beruflicher Position des Vaters (oder der alleinerziehenden Mutter) gemäss Angaben der Jugendlichen mit 15 Jahren.

Persönlichkeit

Zur Messung der Persönlichkeit wurde im Alter von 15 und 19 Jahren die Kurzversion mit 155 Adjektiven der Adjective Check List (ACL) von Gough und Heilbrun (1980) verwendet, aus welcher die Probanden die für sie zutreffenden Eigenschaftswörter ankreuzen konnten. Daraus wurden die Big Five Skalen ge-

2 Es wurden also zur Kategorisierung der Berufe zu den Messzeitpunkten mit 19, 36 und 49 Jahren unterschiedliche Varianten des Explorix-Registers verwendet. Daraus kann das Problem entstehen, dass einzelne Berufe, je nach Register, anders codiert sind. Andererseits ermöglicht das jeweils zeitnähere Register die Berücksichtigung des Einflusses der momentanen Bedingungen des Arbeitsmarkts, der wirtschaftlichen Lage und der gesellschaftlichen Situation.

bildet (vgl. Schmaeh et al., 2013b): *Extraversion*: 15 Items (Beispiel-Adjektive sind: gesellig, impulsiv), *Gewissenhaftigkeit: 11 Items* (z.B. ablenkbar, fleissig), *Neurotizismus:* 10 Items (z.B. ängstlich, empfindlich), *Verträglichkeit*: 22 Items (z.B. aufrichtig, hilfsbereit), *Offenheit*: 5 Items (z.B. geistreich, künstlerisch). Die internen Konsistenzen erwiesen sich als gut (zwischen .67 und .79). Die Persönlichkeitsdimensionen *Instrumentalität* (Beispiel-Items sind die Adjektive aktiv, stabil, kämpferisch, schnell) und *Expressivität* (z.B. mitfühlend, warmherzig, verständnisvoll) wurden ebenfalls aus der ACL gebildet und als Alternative zu den Big Five ins Strukturgleichungsmodell einbezogen (Cronbach-Alpha liegt zwischen .63 und .65); sie gehen auf Konzepte von Parsons und Bales (1955) zurück, welche später von Spence und Helmreich (1978) als „Maskulinität" und „Femininität" bezeichnet wurden.

Intelligenz
Im Rahmen der Intelligenzmessung im Jugendalter (mit 15 und 19 Jahren) wurden u.a. folgende kognitiven Fähigkeiten erfasst: Verbale Intelligenz, logisches Denkvermögen und figurale Intelligenz (Intelligenz-Struktur-Test/IST-70, Amthauer, 1973; Berufseignungstest, Schmale & Schmidtke, 1967). Die internen Konsistenzen erwiesen sich als gut (zwischen .79. und .90). Für die vorliegende Analyse wurden die Skalen zusammengefasst, und es wurde ein Gesamt-Intelligenzwert bestimmt.

3.3 Auswertungsmethoden

Gerechnet wurde, neben Kreuztabellen und der deskriptiven Darstellung von Berufsverläufen, ein Strukturgleichungsmodell (SEM). Als SEM wurde eine Pfadanalyse gerechnet, welche gleichzeitig mehrere abhängige Variablen berücksichtigt. Zur Berechnung der SEM wurde die Mplus Version 7.1 (Muthén & Muthén, 2014) eingesetzt. Das Modell wurde vor dem Hintergrund psychologischer Laufbahntheorien entwickelt, wonach das psychologische Umfeld die Persönlichkeit mitformt, welche wiederum für das individuelle Verhalten bestimmend ist und sich dadurch auf den Berufsstatus auswirkt.

Bei den Strukturgleichungsmodellen wurde eine multiple Schätzung der Missings vorgenommen. Mplus führt eine multiple Imputation fehlender Daten durch. 37 Fälle mussten dabei ausgeschlossen werden.

4 Ergebnisse

In einem ersten Ergebnisteil werden berufliche Verläufe vom Ausbildungsberuf bis zum 49. Lebensjahr beschrieben (Kap. 4.1). Zum einen betrifft dies den Wechsel von Tätigkeitsfeldern („horizontale Mobilität") und die Veränderungen im Sinne von beruflichen Auf- oder Abstiegen („vertikale Mobilität"). Der zweite Teil (Kap. 4.2) befasst sich mit Modellen, welche sich mit der Vorhersage von späterem Berufserfolg – oft als Folge von „upward career mobility" – befasst.

4.1 Beschreibung von beruflichen Verläufen vom 15. bis zum 49. Lebensjahr

Horizontale Mobilität
Für die Untersuchung der horizontalen Mobilität liefert die Passungstheorie von John L. Holland mit ihren sechs RIASEC-Typen eine geeignete Grundlage (Holland, 1996). Er beschreibt darin die beruflichen Interessen/Persönlichkeit und die berufliche Umwelt anhand von sechs Typen: 1) „realistic" (handwerklich-technisch) mit Berufen in Handwerk und Landwirtschaft, 2) „investigative" (untersuchend-forschend) mit Berufen in Wissenschaft und Forschung, 3) „artistic" (künstlerisch-kreativ) mit Berufen in Kunst und Musik, 4) „social" (erziehend-pflegend) mit Berufen an Schulen und im Gesundheitswesen, 5) „enterprising" (führend-verkaufend) mit Berufen in Management und Verkauf, 6) „conventional" (ordnend-verwaltend) mit Berufen im kaufmännischen Bereich. Laut der Theorie von Holland ergibt sich für jede Person eine passende Umwelt mit Berufen, welche mit seinen oder ihren Fähigkeiten und Interessen zusammenpassen. Unter Kontinuität in der beruflichen Entwicklung versteht Holland das Verbleiben im gleichen Beruf oder aber das Wechseln in einen Beruf der gleichen beruflichen Umwelt.

Um die berufliche Kontinuität bzw. Diskontinuität zu untersuchen, wurden zwei 6 x 6 Kreuztabellen zu drei Messzeitpunkten (im Alter von 19, 36 und 49 Jahren) gerechnet. In Tabelle 1 werden die Zusammenhänge der Berufstypen zwischen 19 und 36 Jahren aufgezeigt. Anhand der Hauptdiagonalen (der Kreuztabelle) kann eruiert werden, wie viel Prozent der Untersuchungspersonen dem Berufstyp über die untersuchte Zeitspanne treu geblieben sind (= PU-Wert. Bedeutung: Prozentuale Übereinstimmung). Dies geschieht durch die Summation der Werte in der Hauptdiagonale. Dieses PU-Mass kann jedoch nicht als alleiniges Mass zur Beschreibung des Zusammenhangs verwendet werden, weshalb Cohens κ (kappa) als Mass dazu genommen wurde. Dieses gibt über die (zufalls-

korrigierte) Stärke des Zusammenhangs der Werte in der Hauptdiagonalen der Kreuztabelle Auskunft (Wirtz & Caspar, 2002, S. 55)[3].

Ein Vergleich der beiden Messzeitpunkte zeigt, dass 52% der Personen (vgl. das Total der % der Diagonalen) mit 36 Jahren noch im selben Berufstyp tätig sind wie vor 17 Jahren. Das Kappa (κ) liegt bei .40 und deutet damit auf einen mittelstarken („moderaten") Zusammenhang hin. Am kontinuierlichsten sind dabei die erziehenden-pflegerischen S-Berufe (70%), gefolgt von untersuchend-forschenden I-Berufen (67%), führend-verkaufenden E-Berufen (56%) und ordnend-verwaltenden C-Berufen (55%).

Die häufigsten Berufswechsel zwischen 19 und 36 Jahren finden in unternehmerische E-Berufe statt und zwar aus den Berufsfeldern Künstlerisch A (32%), Verwaltend C (30%) und Handwerklich R (28%). Von allen Personen wechseln rund 22% in einen unternehmerischen E-Beruf (Total % Spalte „E-Beruf mit 36 Jahren") und 12% in einen konventionellen C-Beruf im Alter von 36 Jahren.

Ein Vergleich der Geschlechter zeigt, dass die oben besprochenen Berufslaufbahnen beim handwerklich-technischen R-Berufstyp (Typ „Verbleib" und „Wechsel zu E oder C") hauptsächlich bei den Männern vorkommen und die kontinuierlichen sozialen S-Berufslaufbahnen und ordnend-verwaltenden C-Berufslaufbahnen hauptsächlich bei den Frauen. Weitere Berechnungen zeigen, dass zwischen 19 und 36 Jahren Frauen über alle Berufsumwelten hinweg häufiger im gleichen Berufstyp bleiben (rund 60%), während Männer diskontinuierlichere Verläufe aufweisen (47% bleiben im gleichen Berufstyp).

3 Dabei gilt, dass κ von > 0.75 als Indikator für sehr gute Übereinstimmung, κ zwischen den Werten 0.6 und 0.75 als gute, κ zwischen 0.4 und 0.6 als moderate, κ zwischen 0.2 und 0.4 als faire und κ zwischen 0.0 und 0.2 als geringe Übereinstimmung angesehen werden kann (Fleiss & Cohen, 1973).

Tabelle 1 Vergleich Berufstyp mit 19 und 36 Jahren (N=432).

Berufstyp mit 19 Jahren	Berufstyp mit 36 Jahren						
	R	**I**	**A**	**S**	**E**	**C**	N total
R N	**94**	6	5	15	58	29	207
Zeilenprozente	**45%**	3%	2%	7%	28%	14%	100%
Total	**22%**	1%	1%	4%	13%	7%	48%
I N	1	**10**		1	1	2	15
Zeilenprozente	7%	**67%**		7%	7%	13%	100%
Total	0.2%	**2%**		0.2%	0.2%	1%	4%
A N	2		**10**	2	7	1	22
Zeilenprozente	9%		**46%**	9%	32%	5%	100%
Total	1%		**2%**	1%	2%	2%	5%
S N	6	1	2	**52**	5	9	75
Zeilenprozente	8%	1%	3%	**70%**	7%	12%	100%
Total	1%	0.2%	1%	**12%**	1%	2%	17%
E N			3	4	**14**	4	25
Zeilenprozente			12%	16%	**56%**	16%	100%
Total			1%	1%	**3%**	1%	6%
C N	6		2	6	26	**48**	88
Zeilenprozente	7%		2%	7%	30%	**55%**	100%
Total	1%		1%	1%	6%	**11%**	21%
N total	109	14	22	80	111	93	432
%	25%	3%	5%	19%	26%	22%	100%

Wie viele Wechsel des Berufstyps kommen zu einem späteren Zeitpunkt in der Berufslaufbahn vor, nämlich zwischen 36 und 49 Jahren? Tabelle 2 zeigt, dass die Kontinuität grösser geworden ist und 61% (Total Prozente der Diagonalen) dem Berufstyp treu bleiben. Das Kappa (κ) ist ebenfalls höher und liegt bei .50. Die einzige Ausnahme bildet hier der Berufstyp I. Mit 29% verbleiben relativ wenige Personen, welche mit 36 Jahren in diesem Feld gearbeitet haben, in einem untersuchend-forschenden Beruf. In diesem Bereich kommen ebenso häufige Wechsel in einen unternehmerischen E-Beruf (29%) als auch in einen verwaltenden C-Beruf (24%) vor. Dazu kommen weitere Wechsel in E-Berufe, etwa aus dem verwaltenden C- Bereich (29%) sowie aus handwerklichen (15%) und künstlerischen (14%) Berufen. Von allen Personen wechseln 14% in einen unternehmerischen E-Beruf (Total % Spalte „E-Beruf mit 49 Jahren") und 11% in einen konventionellen C-Beruf.

Tabelle 2 Vergleich Berufstyp mit 36 und 49 Jahren (N=419).

Berufstyp mit 36 Jahren		Berufstyp mit 49 Jahren						
		R	**I**	**A**	**S**	**E**	**C**	N total
R	N	**73**	1		2	16	12	104
	Zeilenprozente	**70%**	1%		2%	15%	12%	100%
	Total	**17%**	0.2%		1%	4%	3%	25%
I	N	2	**5**		1	5	4	17
	Zeilenprozente	12%	**29%**		6%	29%	24%	100%
	Total	1%	**1%**		0.2%	1%	1%	4%
A	N	2		**12**	3	3	1	21
	Zeilenprozente	9.5%		**57%**	14%	14%	5%	100%
	Total	1%		**3%**	1%	1%	0.2%	5%
S	N	6	7	1	**49**	8	8	79
	Zeilenprozente	8%	9%	1%	**62%**	10%	10%	100%
	Total	1%	2%	0.2%	**12%**	2%	2%	19%
E	N	13		5	5	**66**	22	111
	Zeilenprozente	12%		5%	5%	**60%**	20%	100%
	Total	3%		1%	1%	**16%**	5%	27%
C	N	7			4	25	**51**	87
	Zeilenprozente	8%			5%	29%	**59%**	100%
	Total	2%			1%	6%	**12%**	21%
	N total	103	13	18	64	123	98	419
	%	25%	3%	4%	15%	29%	23%	100%

Wird wiederum nach Geschlecht unterschieden, zeigt sich ein ähnliches Bild wie zum vorherigen Messzeitpunkt. So verbleiben Frauen vor allem in erzieherisch-pflegenden und ordnend-verwaltenden Berufen, während Männer eine höhere Kontinuität in handwerklich-technischen R-Berufen aufweisen. Zusätzlich verbleiben Männer zwischen 36 und 49 Männer in unternehmerischen E-Berufen Jahren. Dies führt dazu, dass Männer in dieser Zeitspanne insgesamt über einen höhere Kontinuität verfügen (67% der Männer bleiben im gleichen Berufsfeld, 47% der Frauen).

Zusätzliche Berechnungen zur horizontalen Mobilität über die 30 Jahre hinweg (zwischen 19 und 49 Jahren) zeigen, dass 43% der Personen mit 49 Jahren noch im selben Berufstyp tätig sind wie mit 19 Jahren. Das Kappa (κ) liegt bei .26 und deutet damit auf einen „fairen" Zusammenhang hin. Am kontinuierlichsten sind dabei, wie zwischen 19 und 36 Jahren, die erziehenden-pflegerischen S-Berufe (51%), gefolgt von ordnend-verwaltenden C-Berufen (50%) und handwerklich-

technischen R-Berufen (42%). Häufige Wechsel kommen zwischen den Berufsfeldern handwerklich-technische R-Berufe zu unternehmerischen E-Berufen (32%) vor, von ordnend-verwaltenden C-Berufen zu unternehmerischen E-Berufen (34%) sowie von handwerklich-technischen R-Berufen zu ordnend-verwaltenden C-Berufen (15%).

Vertikale Mobilität

In diesem Analyseschritt werden die vertikale Mobilität sowie der Verlauf der Arbeitsmarktbeteiligung (erwerbstätig vs. erwerbslos; Arten von Unterbrüchen) in der beruflichen Laufbahn im Abstand von 5 Jahren untersucht. Im Besonderen interessieren hier auch Geschlechtsunterschiede, da sowohl im Bereich der Arbeitsmarktbeteiligung (z.B. Unterbrüche wegen Hausarbeit und Kinder) als auch beim Thema berufliche Aufstiege Frauen und Männer andere Karriereverläufe zeigen.

Abbildung 2 zeigt die Karriereverläufe von Männern. Bis zum 19. Altersjahr befinden sich 70% noch in einer Ausbildung, die anderen 30% sind bereits erwerbstätig. Die meisten (80%) haben 5 Jahre später eine Arbeitsstelle angetreten, rund 40% in einem Beruf mit tiefem, rund 25% in einem Beruf mit mittlerem und 15% in einem Beruf mit hohem Status. Rund 15% befinden sich noch in Ausbildung. Es zeigt sich weiter, dass über den Laufbahnverlauf die Kategorie „hoher Berufsstatus" zunimmt: Je länger man im Arbeitsleben steht, desto eher erfolgt eine Zunahme von Tätigkeiten mit hohem Prestige. Mit 39 Jahren sind fast 50% in einem Beruf tätig, der sich durch einen hohen Berufsstatus auszeichnet. Rund 20% befinden sich in einer Tätigkeit mit tiefem Berufsstatus.

Berufliche Ausbildungen erfolgen meist bis vor dem 30. Lebensjahr. Nachher werden Aus- und Weiterbildungen seltener. Arbeitslosigkeit und Unterbrüche in der Erwerbstätigkeit (z.B. Hausarbeit/Familie, Krankheit u.a.) sind ganz selten. Mit 49 Jahren sind über 95% der Männer erwerbstätig.

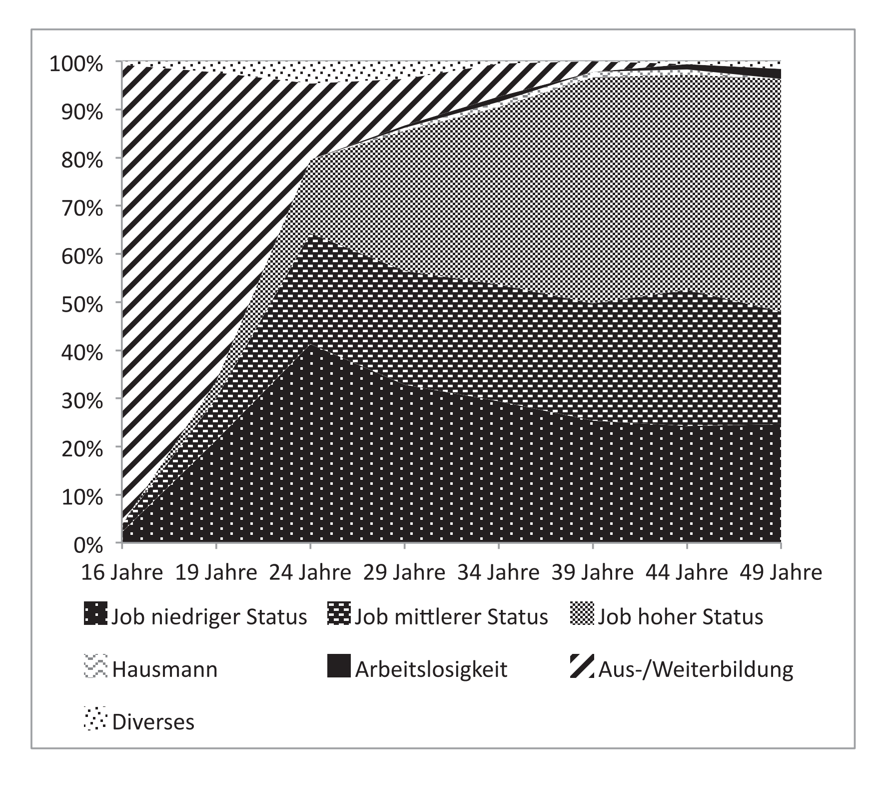


Abbildung 2 Entwicklungsverlauf vom 16. bis zum 49. Lebensjahr für Männer.

Bei den Frauen sieht das Bild etwas anders aus (Abb. 3). Wie auch bei den Männern, werden berufliche Ausbildungen oft bis vor dem 30. Lebensjahr absolviert. Zwischen dem 29. und bis 34. Lebensjahr ist bei rund 30% der Frauen ein Unterbruch wegen Familie und Hausarbeit festzustellen. Danach nimmt die Arbeitsbeteiligung bei den Frauen wieder (langsam) kontinuierlich zu. Im 49. Lebensjahr üben wieder über 90% der Frauen einen Beruf aus. Anders als bei den Männern, nimmt die Kategorie „hoher Berufsstatus" über den Laufbahnverlauf wenig zu. Es gibt zwar ab dem 34. Lebensjahr eine Zunahme von Berufen mit hohem Berufsstatus, jedoch auch bei den Berufen mit „mittlerem" und „tiefem" Berufsstatus (Hinweise für „downward mobility").

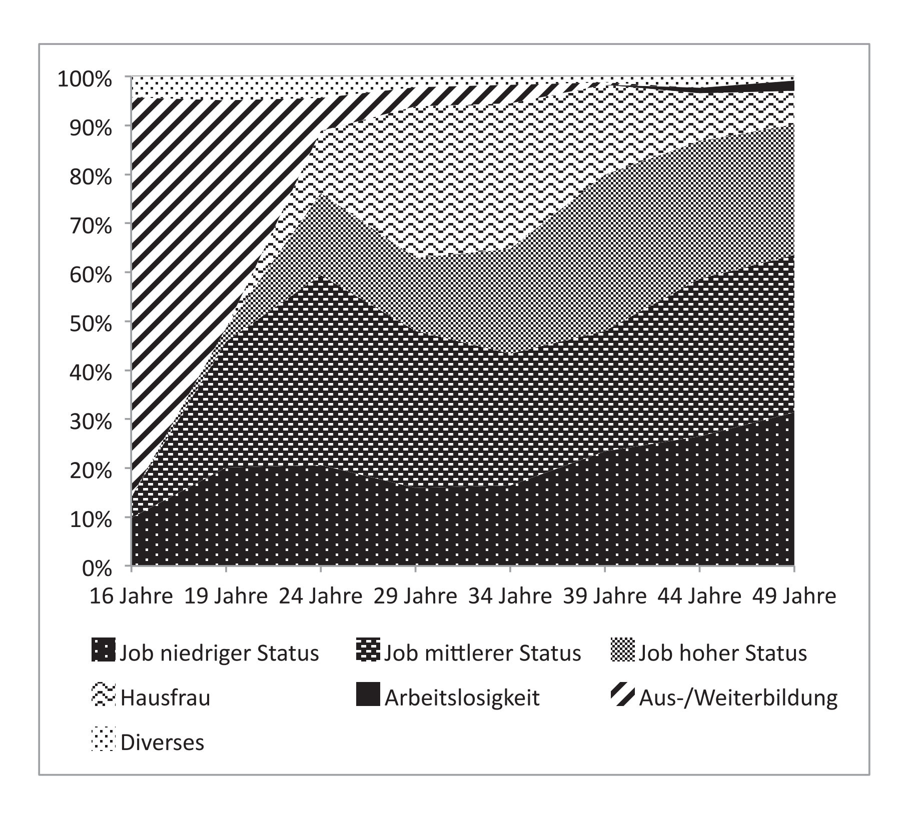


Abbildung 3 Entwicklungsverlauf vom 16. bis zum 49. Lebensjahr für Frauen.

4.2 Prädiktoren für die vertikale Mobilität: Laufbahnerfolg

In diesem Auswertungsschritt wurde die Situation im Jahr 2012 genauer analysiert: Welchen beruflichen Status haben die Befragten im 49. Lebensjahr erreicht? Welche Einflussgrössen haben den beruflichen Aufstieg begünstigt, welche waren im Gegenteil eher hinderlich? Die Datenlage der Zürcher-Längsschnittstudie erlaubt es, neben dem Karriereverlauf verschiedene mögliche Einflüsse aus der Jugendzeit in die Analyse einzubeziehen. So kann auch der Frage nachgegangen werden, welche Rolle Merkmale aus der Jugendzeit für den späteren Berufserfolg spielen.

Um die Zusammenhänge zur abhängigen Variable „Berufsstatus mit 49 Jahren“ zu analysieren und auch Zusammenhänge unter den sog. unabhängigen Va-

riablen darzustellen, wurden Pfadanalysen gerechnet. Die Modellbildung erfolgte in verschiedenen Phasen: Als erstes wurden Prädiktoren zur Vorhersage des Berufsstatus nach festgelegten Kriterien schrittweise ins Modell aufgenommen. In einem zweiten Schritt wurden die festgesetzten Beziehungen (d.h. die Pfadrichtung) auf ihre Angemessenheit an die Daten überprüft und die Auswahl definitiv bestimmt. Eine Prädiktorvariable wird dann ins Modell aufgenommen, wenn sie auf eine der beiden Statusvariablen (mit 19 oder 49 Jahren) oder auf bereits bestehende Statusprädiktoren einen Effekt (mit einem Regressionsgewicht von mindestens .1) aufweist. Eine einmal ins Modell aufgenommene Variable wird beibehalten, auch wenn ihre Einflussstärke durch den Beizug weiterer Variablen in einem nächsten Schritt geringer wird.

Die Variablen wurden schrittweise ins Modell eingeführt, wobei die Reihenfolge nach dem Grad der anzunehmenden Stärke des Einflusses auf den Berufsstatus im 49. Lebensjahr bestimmt wurde. Zuerst wurde der Berufsstatus mit 19 Jahren als Prädiktor ins Modell aufgenommen, danach das Geschlecht, dann Faktoren des bisherigen beruflichen Werdegangs (Ausbildungsniveau, Unterbrüche) und schliesslich Persönlichkeits- (Big Five und Intelligenz) und Umfeldmerkmale (Herkunftsschicht). Die Big Five erwiesen sich als nicht zufriedenstellende Prädiktoren für den Berufsstatus und wurden durch die Dimensionen Instrumentalität und Expressivität ersetzt. Das Modell konnte dadurch deutlich verbessert werden und führte zu einem guten Modellfit (Chi^2=20.42, df=15, P=0.1563, Chi^2/df=1.36, CFI=.99, RMSEA=0.028, *p*close=1.000).

In Abbildung 4 sind die Ergebnisse des Pfadmodelles ersichtlich. Der Berufsstatus mit 49 Jahren wird wie erwartet primär durch den *bisherigen Karriereverlauf* bestimmt: Am wichtigsten sind der frühere Berufsstatus mit 19 Jahren und das Ausbildungsniveau, gefolgt vom Unterbruch durch eine Familienphase, der sich negativ auswirkt, während ein Unterbruch durch Aus- oder Weiterbildung positiv ausfällt.

Aus der Jugendzeit zeigen sich zwei Einflussgrössen, welche den Hypothesen entsprechen: *Instrumentalität* (oder Durchsetzungskraft) und *Intelligenz*. Die Intelligenz beeinflusst nicht nur den beruflichen Status mit 19 Jahren, sondern auch das weitere Aus- und Weiterbildungsverhalten positiv und schliesslich - etwas schwächer, aber immer noch signifikant - den erreichten Berufsstatus mit 49 Jahren. Der Einfluss von Instrumentalität auf den erreichten Berufsstatus dagegen nimmt über den Laufbahnverlauf zu und wird mit 49 Jahren signifikant. Auf der anderen Seite findet sich wie erwartet kein Einfluss von Expressivität auf das erreichte Ausbildungsniveau und den Berufsstatus.

Der *soziodemographische Hintergrund* wirkt sich indirekt auf den späteren Berufsstatus aus: Einflüsse des Elternhauses (Herkunftsschicht) sind primär Prä-

diktoren für den erreichten Berufsstatus mit 19 Jahren - und die Instrumentalität - und diese stehen mit dem Berufsstatus mit 49 Jahren im Zusammenhang. Ein direkter Einfluss der Herkunftsschicht auf den Berufsstatus im mittleren Erwachsenenalter kann dagegen nicht mehr nachgewiesen werden.

Das *Geschlecht* wirkt sich wie erwartet auf mehreren Ebenen des Karriereverlaufes aus: Frauen weisen zwar zu Beginn der Berufslaufbahn mit 19 Jahren einen höheren Berufsstatus auf als Männer. Sie unterbrechen aber ihre Karriere häufiger aus familiären Pflichten. Dies hat für den späteren Berufsstatus negative Folgen. Ausserdem gibt es Geschlechtsunterschiede bei den Persönlichkeitsdimensionen „Expressivität" und „Instrumentalität" und dem erreichten Ausbildungsniveau. Männer erzielen bei den letzten beiden Merkmalen die höheren Werte. Und diese Dimensionen wiederum wirken sich auf den späteren Berufserfolg aus.

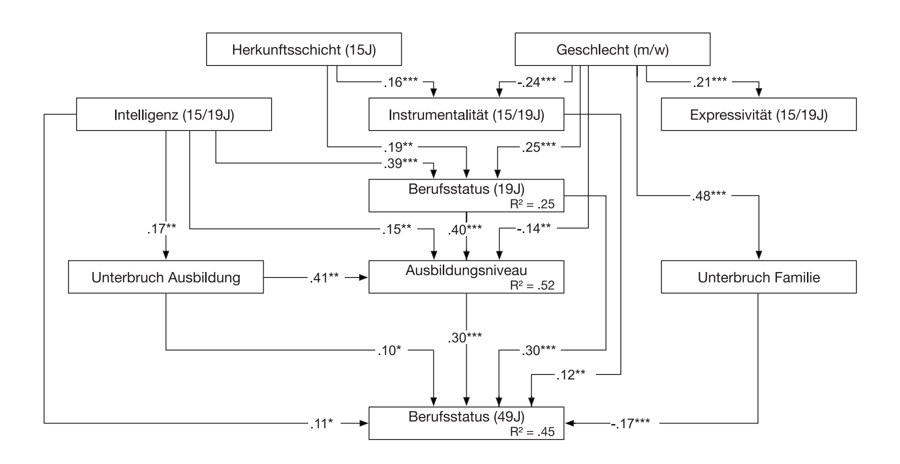


Abbildung 4 Pfadanalyse zur Vorhersage des Berufsstatus mit 49 Jahren (* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$; nur signifikante Effekte aufgeführt).

5 Diskussion

5.1 Interpretation der Ergebnisse

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel aufzeigen, wie Laufbahnen von der ersten beruflichen Entscheidung bis zum 49. Lebensjahr verlaufen. Dabei wurden die horizontale und vertikale Mobilität beschrieben, und es wurde untersucht, welche

Merkmale der Person und des Umfeldes sich auf den späteren Berufserfolg auswirken. Die wichtigsten Befunde werden im Folgenden zusammengefasst und im aktuellen Forschungskontext diskutiert:

Rund die Hälfte der Befragten ist nach 30 Berufsjahren noch im selben Berufstyp nach J. Holland (1996) tätig. In den Laufbahnen der Männer gibt es (insb. bis zum 36. Lebensjahr) mehr horizontale Mobilität als in denjenigen der Frauen, was mit den häufigeren Wechseln in „führend-verkaufende Berufe" zusammenhängt. Diese Befunde lassen, verglichen mit der Vorstellung von „Zickzack-Karrieren", auf kontinuierliche Berufsverläufe schliessen. Unsere Hypothese, dass Berufswechsel oft im selben psychologischen Berufsfeld stattfinden, kann bestätigt werden und entspricht auch bisherigen Erkenntnissen aus der Literatur. Es gibt insgesamt wenige Studien, welche Laufbahnverläufe aus der Perspektive von psychologischer Verwandtschaft (wie die Berufstypologie nach Holland) untersuchen. Die Studien stammen vorwiegend aus den 70er Jahren und zeigen, dass sich berufliche Laufbahnen relativ stabil in derselben RIASEC-Berufskategorie bewegen. Je nach Studie wird von rund 50 bis 78 Prozent der untersuchten Personen berichtet, die dem Berufstyp über die untersuchte Laufbahn treu blieben (Holland, 1996; Nafziger, Holland, Helms & McPartland, 1974; Parsons & Wigtil, 1974).

Erklärungen für die gefundene Kontinuität können bei der Person selber oder bei den Strukturen des heutigen Arbeitsmarktes ansetzen. Holland erklärt die Kontinuität hauptsächlich damit, dass eine Passung zwischen den Fähigkeiten/Interessen und der Berufstätigkeit besteht. Zusätzlich wirkt die erste Berufswahl richtungsweisend für die weitere berufliche Tätigkeit. Er erläutert diese Annahme anhand des Konzepts des „snowballing". Dabei wird angenommen, dass eine Person einem Berufstyp oft treu bleibt, da die dort gewonnenen Fähigkeiten und Einsichten eingesetzt und vertieft werden können. Es entsteht eine Kette von Lernerfahrungen, welche die berufliche Laufbahn eines Individuums als Folge von Positionen bestimmt (Busshoff, 2009). Vergangene Berufserfahrungen sind im Sinne von gewonnenem Humankapital wichtig. Obschon der beschleunigte technologische Wandel sowohl Betriebe als auch Arbeitnehmende zu permanentem Umlernen zwingt, finden Umschulungen und Weiterbildungen oftmals im selben Berufstyp statt.

Die Analyse von verschiedenen Messzeitpunkten zeigt weiter, dass die Kontinuität mit steigendem Alter grösser wird und Berufswechsel zunehmend seltener werden. Auch Biemann et al. (2012) berichten darüber, dass das Alter ein Prädiktor für zunehmende Stabilität über den Laufbahnverlauf ist. Sie erklären diesen Befund unter anderem damit, dass die Betriebe den Arbeitsnehmenden ab 40 Jahren zunehmend sichere („stabile") Arbeitsplätze anbieten. Nach Holland

kann die zunehmende Kontinuität auch im Sinne der Gravitationshypothese erklärt werden: Diese besagt, dass komplexe Prozesse der Selbst- und Fremdselektion zu einer zunehmenden Passung der Persönlichkeit und Berufstätigkeit über den zeitlichen Verlauf führen (Mc. Cormick et al., 1972).

Unsere Ergebnisse zeigen weiter, dass die gefundene Kontinuität nicht bei allen Berufsfeldern gleich ist: So finden besonders wenige Berufswechsel bei den „erziehend-pflegerischen" Berufen statt, während Personen aus einem „handwerklich-technischen" oder einem „künstlerischen" Beruf häufigere Wechsel aufweisen. Des Weiteren fällt auf, dass häufig Wechsel in einen „unternehmerischen" Beruf stattgefunden haben: Beispielsweise startete ein 19-Jähriger eine Lehre als Mechaniker, konnte später durch Berufserfahrung und Weiterbildungen erste Projekte leiten und arbeitete mit 49 Jahren als Teil der Geschäftsleitung in einem technischen Betrieb. Somit hat er sich von einer handwerklichen Grundbildung in eine unternehmerische Tätigkeit entwickelt. Ein solcher Wechsel mutet wenig „diskontinuierlich" an, da kein vollkommener Wechsel der Tätigkeit geschieht. Unsere Hypothese, dass „Berufswechsel" (nach dem Begriffsverständnis von Holland) häufig mit dem Erreichen einer höheren beruflichen Position verknüpft sind, kann somit bestätigt werden.

Werden Laufbahnen in Bezug auf Wechsel des Berufsstatus bzw. der vertikalen Mobilität beschrieben, zeigt sich, dass nach Absolvieren von Ausbildungen (oft bis vor dem 30. Lebensjahr) ein beruflicher Aufstieg stattfindet und eine Tätigkeit in Berufen mit hohem Berufsprestige ausgeübt wird. Diese aufwärtsgerichtete Mobilität ist bei den Männern häufiger als bei den Frauen. Rund 30 Prozent der Frauen haben bis zum 34. Lebensjahr ihre Berufstätigkeit wegen familiären Verpflichtungen unterbrochen. Beim beruflichen Wiedereinstieg gibt es eine Reihe von Frauen, die in Berufe mit tiefem Berufsprestige einsteigen. Frauen verbringen also mehr Zeit für ausserberufliche Verpflichtungen (v.a. Hausarbeit und Familie) und unterbrechen ihre Karriere häufiger. Damit verbunden ist, dass „upward career mobility" bei den Männern häufiger vorkommt als bei den Frauen. Karriereverläufe sind gemäss Literatur bei den Frauen komplexer und mit mehr Diskontinuität und Unterbrüchen verbunden (Lee, 1994; Super, 1957). Häufigkeit und Länge von Unterbrüchen sind wichtige Faktoren für das später erreichte Berufsprestige und Einkommen (Stewart & Greenhalgh, 1984; Buchmann et al., 2002). Jacobs (1999) zeigt, dass die Karrieremuster von Frauen ohne Kinder ähnlich verlaufen wie diejenigen von Männern.

Eine Hypothese war, dass Faktoren des bisherigen Bildungsverlaufes wie erreichtes Ausbildungsniveau oder Diskontinuitäten (Unterbrüche) einen grossen Einfluss auf die Aufwärtsmobilität – im Sinne von erreichtem Berufsstatus haben. Die Ergebnisse der Analysen bestätigen diese Annahme. Das über den Laufbahn-

verlauf gewonnene „Humankapital“ hat einen grösseren Einfluss auf den erreichten Berufsstatus als soziale Merkmale (Herkunftsschicht) oder das Geschlecht. Es gibt keine direkten Einflüsse vom Geschlecht auf den Berufsstatus mit 49 Jahren per se, sondern nur über den Umfang der Arbeitsmarktbeteiligung (wie kontinuierliches Arbeiten und Aus-/Weiterbildung): Frauen unterbrechen häufiger wegen Kinder und Hausarbeit, erreichen über den Laufbahnverlauf ein tieferes Ausbildungsniveau, was sich beides negativ auf die berufliche Karriere auswirkt. Von ähnlichen „Barrieren“ für den späteren Berufserfolg berichten Biemann und Kollegen (2012). Des Weiteren zeigen unsere Analysen, dass der Einfluss der sozialen Herkunft über den Laufbahnverlauf abnimmt. Unsere Hypothese, dass die Herkunftsschicht eine zentrale Determinante für den späteren Berufsstatus ist, kann nur beim ersten Messzeitpunkt mit 19 Jahren bestätigt werden. Gerade in der Schweiz mit einem System früher Selektionsentscheide sind diese Einflüsse für den Beginn der Laufbahn immer wieder gefunden worden (Becker, 2013). Im weiteren Laufbahnverlauf verliert die Herkunftsschicht jedoch an Bedeutung oder wird auch durch andere Faktoren – wie den Berufsstatus mit 19 Jahren – vermittelt.

Persönlichkeitsmerkmale aus der Jugendzeit spielen für den späteren Berufs- und Ausbildungserfolg wie erwartet eine wichtige Rolle. Nicht überraschend ist der in der Literatur immer wieder nachgewiesene Einfluss der Intelligenz (vgl. Roberts et al., 2007; Ng et al., 2005). Interessanterweise wird zur Vorhersage des Berufsstatus mit 49 Jahren aber auch ein weiterer Einflussbereich bedeutsam: Die in der Jugendzeit gemessene Instrumentalität hat eine Vorhersagekraft für den späteren Berufsstatus mit 49 Jahren. Damit zeigt sich, dass Eigenschaften wie aktiv, selbstbewusst, kämpferisch etc. für den späteren Berufserfolg förderlich sind (vgl. Powell & Butterfield, 2013; Tharenou, 2001). Die Studie bestätigt damit - wenn auch mit kleinen Effekten - die zunehmende Passung zwischen Persönlichkeit und Berufstätigkeit über den Laufbahnverlauf und ist somit ein Beleg für die Gravitationshypothese. Diese geht davon aus, dass über den Laufbahnverlauf komplexe Prozesse der Selbst- und Fremdselektion zu einer zunehmenden Passung führen. Diese Effekte wurden in der Literatur bei den Dimensionen Intelligenz und Persönlichkeit (Instrumentalität oder Big Five) gefunden (Wilk & Sackett, 1995).

Die Big Five erwiesen sich in den vorliegenden Analysen entgegen den Erwartungen nicht als prädiktiv für den späteren Berufsstatus. Dies steht im Kontrast mit einigen Ergebnissen aus der Forschungsliteratur, welche insbesondere Gewissenhaftigkeit und Extraversion als Prädiktoren für den Berufserfolg gefunden haben (Cheng & Furnham, 2012; Roberts et al., 2007). In den erwähnten Studien wird jedoch kaum ein so langer Zeitraum über 30 Jahre untersucht und

ebenso findet eine andere Auswahl an möglichen Prädiktoren statt. In eigenen geschlechtsspezifischen Analysen konnte gezeigt werden, dass sich Gewissenhaftigkeit nur bis ins junge Erwachsenenalter auswirkt, während Instrumentalität auch den Berufsstatus im mittleren Erwachsenenalter beeinflusst (Häfeli, Schellenberg, Hättich & Schmaeh, im Druck).

Modelle, welche sich mit der Vorhersage von späterem Berufserfolg befassen, sollten sich – neben Berücksichtigung von Geschlecht, Herkunft und Schulbildung – besonders mit dem bisherigen Karriereverlauf befassen und dabei Kontinuitäten und Diskontinuitäten untersuchen. Merkmale der Persönlichkeit wie Intelligenz oder Durchsetzungskraft müssen als weitere wichtige „Steuerelemente" der längerfristigen Berufslaufbahnen besonders berücksichtigt werden. Für den Karriereerfolg kommt also neben dem biologischen Geschlecht auch dem „psychologischen Geschlecht" (Instrumentalität oder auch Maskulinität genannt) eine wichtige Bedeutung zu (Spence und Helmreich, 1978).

5.2 Praktische Schlussfolgerungen

Die Generation der heute 50-Jährigen hat sich beruflich gut etabliert – dies gilt besonders für die Männer. Basis dafür war bei den meisten eine solide erste Berufsausbildung. Die grossen Herausforderungen des Arbeitsmarktes in den letzten Jahrzehnten konnten offensichtlich recht gut bewältigt werden. Für Frauen fällt dieses Fazit weniger positiv aus. Sie konnten aus verschiedenen Gründen nicht im selben Ausmass vom Bildungssystem profitieren. Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ist nicht gegeben und stellt eine grosse Herausforderung dar, die traditionell so gelöst wird, dass Frauen beruflich in verschiedener Weise zurückstecken. Erschwerend kommt hinzu, dass gerade in den von Frauen bevorzugt gewählten Berufen ein noch wenig transparentes und lückenhaftes Aus- und Weiterbildungssystem vorhanden war. Das dürfte sich zwischenzeitlich mit dem neuen Berufsbildungsgesetz, dem Aufbau der Fachhochschulen (Tertiär A) und der Weiterentwicklung der Höheren Berufsbildung (Tertiär B) verbessert haben. Unter dem aktuellen Gesetz sind nun sämtliche Berufsausbildungen zusammengefasst und Durchlässigkeit und Transparenz sind wichtige Grundpfeiler und Zielsetzungen geworden.

Die Studie zeigt verschiedene Erfolgsfaktoren für die berufliche Laufbahn auf. Zu einen sind die aus der vorliegenden Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse von Bedeutung für die erste Berufswahl. Diese Wahl muss deshalb besonders sorgfältig getroffen werden, dies auch im Hinblick auf den beruflichen Verlauf und die Lebensplanung. Hier kommt der beruflichen Orientierung in der Schule

und der Berufsberatung eine zentrale Rolle zu. Thematisiert werden sollte dabei auch die Bedeutung von gewissen Persönlichkeitseigenschaften wie „kämpferisch sein“ (z.B. bei Absagen nicht aufgeben) oder „selbstbewusster Umgang mit Stärken und Schwächen“. Interventionsprogramme an der Schule, welche die Ressourcen von Jugendlichen bei der Berufswahl stärken, sind erfolgsversprechend und könnten weiter ausgebaut werden (Oser & Düggeli, 2008). Unsere Ergebnisse zeigen, dass wichtige berufliche Schritte (insb. vertikale Mobilität) bis ins mittlere Erwachsenenalter (mit 30/36 Jahren) erfolgen. Eine Implikation für die Praxis ist, dass Berufsberatende und Personalfachleute in Betrieben junge Arbeitnehmende bei ihrer Karriereplanung unterstützen sollten.

Als weiterer Erfolgsfaktor zeigte sich, dass stete Weiterbildung für die berufliche Karriere förderlich ist. Der bisherige Karriereverlauf – das Laufbahnmuster – spielt für den Berufserfolg die vergleichsweise stärkere Rolle als Faktoren aus der Jugendzeit. In der Berufs- und Laufbahnberatung ist daher insbesondere auf den positiven Effekt von beruflicher Weiterbildung hinzuweisen. Gerade bei Frauen, welche ihre Karriere wegen Kindern und Familie unterbrechen, könnte die Weiterbildung besonders hilfreich sein, um beruflich am Ball zu bleiben. Weitere Implikationen zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie liegen auch beim weiteren Aufbau von ausserschulischen Betreuungsangeboten.

Eine wichtige Stärke der vorliegenden Studie liegt in der Begleitung einer für die Deutschschweiz repräsentativen Kohorte über einen Zeitraum von über 30 Jahren. Zum heutigen Zeitpunkt sind bei der Zürcher-Längsschnittstudie Daten von 485 Teilnehmern vorhanden, welche den Geburtsjahrgang 1963 bezüglich Geschlecht, sozialer Herkunft und Schultyp gut repräsentieren (Schmaeh et al., 2013). Damit können berufliche Entwicklungsprozesse von der ersten beruflichen Entscheidung bis in die Lebensmitte (mit 50 Jahren) verfolgt werden. Grenzen der Studie sind, dass sich die Erkenntnisse der Studie auf eine bestimmte Altersgruppe beziehen (heute 50-Jährige) und damit auf eine spezifische Kohorte in einem spezifisch wirtschaftlichen und sozio-historischen Kontext. Nötig sind weitere Studien, welche sich mit Kontinuität vs. Diskontinuität beruflicher Laufbahnen bei jüngeren Personen befassen. Spannend wären auch vergleichende Analysen mit anderen aktuellen Längsschnittdaten wie TREE oder LifE (Vgl. Hupka-Brunner et al. in diesem Buch; Hupka-Brunner & Wohlgemuth, 2014; Fend, Berger & Grob, 2009).

Literatur

Amthauer, R. (1973). *Intelligenz-Struktur-Test (IST-70)*. Göttingen: Hogrefe.

Baruch, Y. (2003). Transforming careers: From linear to multidirectional career paths. Organizational and individual perspectives. *Career Development International, 9*, 58-73.

Becker, R. (2013). Editorial: Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *35*(3), 405-413.

Beatty, C., & Fothergill, S. (2007). Moving older people into jobs: Incapacity benefit, labour's reforms and the job shortfall in the UK regions. In W. Loretto, D. Voclerstaff & P. White (Eds.). *The future for older workers*, (pp. 65-87). Bristol, UK: The Policy Press.

Biemann, T., Zacher, H., & Feldmann, D.C., (2012). Career patterns: A twenty-year panel study. *Journal of Vocational Behavior, 81*, 159-170.

Buchmann, M., Kriesi, I. Pfeifer, A., & Sacchi, S. (2002). *Halb drinnen - halb draussen. Arbeitsmarktintegration von Frauen in der Schweiz*. Zürich & Chur: Rüegger Verlag.

Bundesamt für Statistik (2012). *Die berufliche Mobilität. Eine Analyse aufgrund der Ergebnisse der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung (SAKE) von 1993 bis 2011*. Neuchatel: BFS.

Busshoff, L. (2009). Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In R. Zihlmann (Ed.), *Berufswahl in Theorie und Praxis* (S. 9-86). Bern: SDBB-Verlag.

Charles, M., & Bradley, K. (2009). Indulging our gendered selves? Sex segregation by field of study in 44 countries. *American Journal of Sociology, 114*, 927-976.

Cheng, H., & Furnham, A. (2012). Childhood cognitive ability, education, and personality traits predict attainment in adult occupational prestige over 17 years. *Journal of Vocational Behavior, 81(2),* 218-226.

Fend, H., Berger, F., & Grob, U. (2009): *Lebensverläufe, Lebensbewältigung und Lebensglück: Ergebnisse der LifE-Studie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fleiss, J. L., & Cohen, J. (1973). The equivalence of weighted kappa and the intraclass correlation coefficient as measures of reliability. *Educational and Psychological Measurement, 33*, 613-619.

Flückiger, Y., & Falter, J. M. (2004). Bildung und Arbeit. Entwicklung des Arbeitsmarktes in der Schweiz. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Fouad, N. A., & Bynner, J. (2008). Work transitions. *American Psychologist, 63*, 241-251.

Fournier, G., Zimmermann, H., & Gauthier, C. (2011). Instable career paths among workers 45 and over: Insight gained from long-term career trajectories. *Journal of Aging Studies, 25*, 316-327.

Ganzeboom, H. B. G., & Treimann, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research, 25*, 201-239.

Gough, H. C., & Heilbrun, A. B. (1980). *The Adjective Check List (ACL) Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Häfeli, K. (1983). *Die Berufsfindung von Mädchen: zwischen Familie und Beruf.* Frankfurt, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.

Häfeli, K., Schellenberg, C., Hättich, A., & Schmaeh, N. (im Druck). Gründe für zunehmende Geschlechtersegregation im Erwachsenenalter. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften.*

Hättich, A., Häfeli, K., Schellenberg, C., & Schmaeh, N. (2014). *Bildung der Ausbildungs- und Tätigkeitsvariablen. Bericht Nr. 3 aus dem Projekt „Kontinuität und Wandel: Determinanten der beruflichen und persönlichen Entwicklung“*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

He, Y., Colantonio, A., & Marshall, V. W. (2006). The relationship between career instability and health condition in older workers: A longitudinal analysis. In L. O. Stone (Ed.), *New frontiers of research on retirement* (pp. 321–342). Ottawa, Canada: Statistics Canada.

Hogan, R., & Blake, R. (1999). John Holland's vocational typology and personality theory. *Journal of Vocational Behavior, 55*, 41-56.

Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist, 51*, 397-406.

Huang, Q., & Sverke, M. (2006). Women's occupational career patterns over 27 years: Relations to family of origin, life careers and wellness. *Journal of Vocational Behavior, 70*, 369-397.

Hupka-Brunner, S., Wohlgemuth, K. (2014). Wie weiter nach der Schule? Zum Einfluss der Selektion in der Sekundarstufe I auf den weiteren Bildungsverlauf von Schweizer Jugendlichen. In: Neuenschwander, M.: *Selektionsschwellen im Schweizerischen Bildungssystem*. Zürich/Chur: Rüegger Verlag, p. 99-131.

Jacobs, S. (1999). Trend's in women's career patterns and in gender occupational mobility in Britain. *Gender, Work and Organisation, 6*, 32-46.

Jörin, S., Stoll, F., Bergmann, C., & Eder, F. (2003). *Explorix. Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung.* Bern: Hans Huber.

Jörin Fux, S., Stoll, F., Bergmann, C., & Eder, F. (2013). *Explorix. Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung.* Bern: Hans Huber.

Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J., & Barrick, M. R. (1999). The Big Five personality traits, general mental ability, and career sucess across the life span. *Personnel Psychology, 52*, 621-652.

Lee, M. D. (1994). Variations in career and family involvement over time: Truth and consequences. In M. J. Davidson & R. J. Burke (Eds). *Women in management: Current research issues* (pp. 242-258). London: Paul Chapman.

Leemann, R. J., & Keck, A. (2005). *Der Übergang von der Ausbildung in den Beruf. Die Bedeutung von Qualifikation, Generation und Geschlecht*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

McCormick, E. J., Jeanneret, P. R., & Mecham, R. C. (1972). A study of job characteristics and dimensions as based on the position analysis questionnaire (PAQ). *Journal of Applied Psychology Monograph, 56, 4.*

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2014). *Mplus User's Guide.* Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Nafziger, D.H, Holland, J.L., Helms, S.T., & McPartland, J.M. (1974). Applying an occupational classification to the work histories of young men and women. *Journal of Vocational Behavior, 5*, 331-345.

Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N., & Rottermann, B. (Eds.). (2012). *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag.

NFP 60. (2014). *Gleichstellung der Geschlechter. Ergebnisse und Impulse. Synthesebericht*. Bern: Schweizerischer Nationalfonds.

Ng, T. W. H., Eby, L. T., Sorensen, K. L., & Feldmann, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success. A meta-analysis. *Personnel Psychology, 58*, 367-408.

OECD (2006). *Ageing and employment policies: "Live longer, work longer"*. Paris, France: OECD Publications.

Oser, F., & Düggeli, A. (2008). *Zeitbombe „dummer Schüler". Resilienzentwicklung bei minderqualifizierten Jugendlichen, die keine Lehrstelle finden*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Parsons, G.E., & Wigtil, J.V. (1974). Occupational mobility as measured by Holland's theory of career selection. *Journal of Vocational Behavior, 5*, 321-330.

Parsons, T., & Bales, R. F. (1955). *Family, socialization and interaction process.* New York: Free Press of Glencoe.

Powell, G. N., & Butterfield, D. A. (2013). Sex, gender, and aspirations to top management: Who's opting out? Who's opting in? *Journal of Vocational* Behavior, 82, 30-36.

Roberts, B. U., Kuncel, N. R., Shiner, R., Caspi, A., & Goldberg, L. R. (2007). The power of personality. The comparative validity of personality traits, socioeconomic status and cognitive ability for predicting important life outcomes. *Perspectives on Psychological Science, 2(4),* 313-345.

Schallberger, U. & Spiess Huldi, C. (2001). Die Zürcher-Längsschnittstudie „Von der Schulzeit bis zum mittleren Erwachsenenalter" (ZLSE). *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 21*, 80-89.

Schellenberg, C. (2008). *Kontinuität vs. Diskontinuität der beruflichen Entwicklung aus der Sicht von J. Holland: Eine Untersuchung von Berufsverwandtschaften und der Person-Umwelt-Passung in Berufsverläufen.* Zürich: Elektronische Dissertation der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich.

Schmaeh, N., Hättich, A., Häfeli, K., & Schellenberg, C. (2013a). Technischer *Bericht zu Adressrecherche, Rücklauf und Fragebogen. Bericht Nr. 1 aus dem Projekt „Kontinuität und Wandel: Determinanten der beruflichen und persönlichen Entwicklung"*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH).

Schmaeh, N., Hättich, A., Häfeli, K., & Schellenberg, C. (2013b). *Bildung der Persönlichkeitsvariablen. Bericht Nr. 2 aus dem Projekt „Kontinuität und Wandel: Determinanten der beruflichen und persönlichen Entwicklung"*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

Schmale, H. & Schmidtke, H. (1967). *Berufseignungstest - BET*. Bern: Huber.

Schoon, I., & Silbereisen, R. K. (Eds.) (2008). *Transition from school to work.* Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W., & Crouter, A. C. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Marriage and Family, 46,* 129-143.

Singh, G., & Verma, A. (2003). Work history and later life labor force participation: Evidence from a large telecommunications firm. *Industrial and Labor Relations Review, 56*, 699-715.

Spence, J. T., & Helmreich, R. (1978). *Masculinity & femininity*. Austin: University of Texas Press.

Stewart, M. B., & Greenhalgh, C. A. (1984). Work history patterns and the occupational attainment of women. *The Economic Journal, 94*, 493-519.

Super, D. E. (1957). *Psychology of careers*. New York: Harper & Bros.

Sweet, S (2007). The older worker, job insecurity and the new economy. *Generations*, 45-49.

Tharenou, P. (2001). Do traits and informal social processes predict advancing in management? *Academy of Management Review, 44*, 1005-1017.

Vinkenburg, C. J., & Weber T. (2012). Managerial career patterns: A review of the empirical evidence. *Journal of Vocational Behavior, 80(3)*, 592-607.
Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influence of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist, 32*, 493-568.
Wilk, S. L., & Sackett, P. R (1995). Longitudinal analysis of ability-job complexity fit and job change. *Personnel Psychology, 49*, 937-967.
Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe.

Angaben zu den Autorinnen und Autoren

Franz Baeriswyl, Prof. em. Dr. in Psychologie. Langjähriger Direktor der Gymnasiallehrerinnen- und Gymnasiallehrerausbildung an der Universität Freiburg/Schweiz, franz.baeriswyl@unifr.ch. Lehre der Allgemeinen Didaktik und der Pädagogischen Psychologie.
Aktuelle Forschungsgebiete: schulische Übergänge und schulische Leistungsbeurteilung

Rolf Becker, Prof. Dr., Ordentlicher Professor für Bildungssoziologie und Direktor der Abteilung für Bildungssoziologie an der Universität Bern (Institut für Erziehungswissenschaft, Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern; E-Mail: rolf.becker@edu.unibe.ch).
Forschungsgebiete: Bildungssoziologie, Sozialstrukturanalyse, Lebensverlaufsforschung, Methoden der empirischen Sozialforschung und angewandte Statistik, Rational-Choice-Theorien, Arbeitsmarkt- und Mobilitätsforschung, empirische Wahlforschung

Albert Düggeli, Prof. Dr., Leiter der Professur für Entwicklungspsychologie und Pädagogik des Jugendalters am Institut Sekundarstufe I & II der Pädagogischen Hochschule FHNW. Clarastrasse 57, CH-4058 Basel; albert.dueggeli@fhnw.ch
Arbeitsschwerpunkte: Übergänge in Bildungssystemen, Disparitäten der Bildungsbeteiligung, Resilienzentwicklung, Professionsentwicklung von Lehrpersonen

Barbara Duc, Dr., Forscherin in Bildungwissenschaften, Senior Researcher, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFFP. Avenue de Longemalle 1, Case postale 192, CH-1000 Lausanne 16 Malley, barbara.duc@iffp-suisse.ch
Schwerpunkte: Berufsbildung, Lehrabbrüche, Übergang zwischen Schule und Beruf, berufliche Sozialisation, Aufbau der beruflichen Identität, Interaktionen in Berufsbildung

K. Häfeli et al. (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf*,
DOI 10.1007/978-3-658-10094-0,

Lara Forsblom, M.Sc., Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin, Universität Fribourg, Departement Erziehungswissenschaften, Rue de Faucigny 2, 1700 Fribourg, lara.forsblom@unifr.ch
Arbeitsschwerpunkte: Lehrvertragsauflösungen, Dropouts, Organisationsklima, Mitarbeiterführung, betriebliche Auswahl von Auszubildenden

David Glauser, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Abteilung für Bildungssoziologie an der Universität Bern (Institut für Erziehungswissenschaft, Fabrikstrasse 8, CH–3012 Bern; E-Mail: david.glauser@edu.unibe.ch). Projektleiter der DAB-Panelstudie „Determinanten der Ausbildungswahl und der Berufsbildungschancen"
Forschungsgebiete: Arbeitsmarktsoziologie, Bildungssoziologie, Methoden der empirischen Sozialforschung und Statistik

Jean-Luc Gurtner, Prof. Dr, Université de Fribourg, Département des Sciences de l'éducation, section française, Rue de Faucigny 2, 1700 CH-Fribourg, jean-luc.gurtner@unifr.ch
Arbeitsschwerpunkte: Motivation beim Lernen, Technologie im Unterricht, mehrsprachiger Unterricht, Lernortkooperation

Kurt Häfeli, Prof. Dr. phil. I, Psychologe, Leiter Forschung & Entwicklung von 2002-2014, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Schaffhauserstrasse 239, CH-8050 Zürich, haefeli.kurt@teachhfh.ch
Arbeitsschwerpunkte: Berufsbildung für schwächere Jugendliche, Berufsfindung, berufliche Integration, lebenslange Entwicklung, Chancengerechtigkeit

Achim Hättich, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter Forschung & Entwicklung, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Schaffhauserstrasse 239, CH-8050 Zürich, achim.haettich@hfh.ch
Arbeitsschwerpunkte: Methodologie, Film und Behinderung

Claudia Hofmann, lic.phil., Fachpsychologin für Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung FSP, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Forschung & Entwicklung, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Schaffhauserstrasse 239, CH-8050 Zürich, claudia.hofmann@hfh.ch
Arbeitsschwerpunkte: Forschungs- und Evaluationsprojekte im Themenbereich „Erschwerter Übergang Schule-Beruf"

Sandra Hupka-Brunner, Dr. phil., Ko-Leiterin TREE-Projekt, Institut für Soziologie der Universität Bern, Fabrikstr. 8, CH-3012 Bern, sandra.hupka@soz.unibe.ch
Arbeitsschwerpunkte: Transitionsforschung, Migration und Gender

Nadia Lamamra, Dr., Soziologin, Senior Researcher und Leiterin des Forschungsfelds „Integrations- und Ausschlussprozesse“. Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFFP, IFFP, Avenue de Longemalle 1, Case postale 192, CH-1000 Lausanne 16 Malley, nadia.lamamra@iffp-suisse.ch
Schwerpunkte: Berufsbildung, Lehrabbrüche, Übergang zwischen Schule und Beruf, berufliche Eingliederung, Sozialisation, Geschlecht

Thomas Meyer, lic. phil., Ko-Leiter TREE-Projekt, Institut für Soziologie der Universität Bern, Fabrikstr. 8, CH-3012 Bern, thomas.meyer@soz.unibe.ch
Arbeitsschwerpunkte: Bildungssoziologie, school-to-work transitions

Rami Mouad, Statistiker, Service de la recherche en éducation (SRED) du Département de l’Instruction publique de la culture et du sport du canton de Genève, 12 quai du Rhône, CH-1205 Genève, rami.mouad@etat.ge.ch
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsverläufe beim Übergang Schule-Erwerbsleben; Beratung des Bundesamtes für Statistik zu Bildungsstatistiken

Barbara Müller, lic. rer. oec., Senior Researcher TREE-Projekt, Institut für Soziologie der Universität Bern, Fabrikstr. 8, CH-3012 Bern, barbara.mueller@soz.unibe.ch
Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Arbeitsmarktökonomie, Berufsbildungsforschung

Christof Nägele, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogischen Hochschule, Zentrum Lernen und Sozialisation, Obere Sternengasse 7, CH-4502 Solothurn, christof.naegele@fhnw.ch
Forschungsschwerpunkte: Individuelle institutionelle und Bedingungen des Lernens, der schulischen und beruflichen Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung sozialer Prozesse in der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen.

Lucio Negrini, M.Sc., Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand, Universität Fribourg, Department Erziehungswissenschaften, Rue de Faucigny 2, CH-1700 Fribourg, lucio.negrini@unifr.ch
Arbeitsschwerpunkte: Lehrvertragsauflösungen, Dropouts, Professionalität und subjektive Überzeugungen von Lehrpersonen, Ausbildungsqualität

Markus P. Neuenschwander, Prof. Dr., Leiter des Zentrums Lernen und Sozialisation und Professor für Pädagogische Psychologie der PH FHNW. Obere Sternengasse 7, CH-4502 Solothurn, markus.neuenschwander@fhnw.ch

Forschungsschwerpunkte: Schul- und Berufskarriere im Lebenslauf, Schulwirkungsforschung, sozial abweichendes Verhalten von Kindern

Curdin Pfister, MA UZH in Economics and Business Administration, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Betriebswirtschaftslehre, Universität Zürich, IBW, Plattenstrasse 14, CH-8032 Zürich. curdin.pfister@business.uzh.ch
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsökonomie und Personalökonomie

François Rastoldo, Soziologe, Service de la recherche en éducation (SRED) du Département de l'Instruction publique de la culture et du sport du canton de Genève, 12 quai du Rhône, CH-1205 Genève, francois.rastoldo@etat.ge.ch
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsverläufe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, speziell bei erschwerten Übergängen und Unterbrüchen von der Schule ins Erwerbsleben

Yves Schafer, M. Sc., Erziehungswissenschaftler, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Zentrum Lehre & Forschung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung LDM, Universität Freiburg, Rue Faucigny 2, CH-1700 Fribourg, yves.schafer@unifr.ch
Arbeitsschwerpunkte: Berufsbildungsforschung, Ausbildungserfolg, Transition Ausbildung – Arbeitsmarkt, Schulevaluation und Schulentwicklung

Katja Scharenberg, Dr. phil., Senior Researcher TREE-Projekt, Institut für Soziologie der Universität Bern, Fabrikstr. 8, CH-3012 Bern, katja.scharenberg@soz.unibe.ch
Arbeitsschwerpunkte: Schulleistungs- und Schuleffektivitätsforschung, Bildungsverläufe und Übergänge, Leistungsgruppierung und -heterogenität, schulische Belastung und Beanspruchung

Claudia Schellenberg, Dr. phil., Fachpsychologin für Laufbahnberatung und Personalpsychologie FSP, Dozentin Forschung & Entwicklung, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Schaffhauserstrasse 239, CH-8050 Zürich, claudia.schellenberg@hfh.ch
Arbeitsschwerpunkte: Berufliche Entwicklung, Persönlichkeit, Berufswahlvorbereitung an der Schule, Berufsbildung für schwächere Jugendliche

Nicolas Schmaeh, M. Sc., Wissenschaftlicher Assistent Forschung & Entwicklung, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Schaffhauserstrasse 239, CH-8050 Zürich, nicolas.schmaeh@gmail.com
Arbeitsschwerpunkte: Berufliche Entwicklung, Persönlichkeit

Stephan Schumann, Prof. Dr., Universität Konstanz, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik II, Fach 123, D-78457 Konstanz, stephan.schumann@uni-konstanz.de
Arbeitsschwerpunkte: Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf, Erfassung und Förderung ökonomischer Kompetenzen, Lehr-Lernforschung (unter besonderer Berücksichtigung des Wirtschaftsunterrichts)

Simone N. Tuor Sartore, Dr. oec. publ., Wissenschaftliche Oberassistentin an der Universität Zürich am Institut für Betriebswirtschaftslehre, IBW, Plattenstrasse 14, CH-8032 Zürich, simone.tuor@business.uzh.ch
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsökonomie und Personalökonomie